

**Evaluation des  
Programms  
Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen  
(JeKits)**

Im Auftrag der JeKits-Stiftung

Dr. Thomas Busch, Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser  
unter Mitarbeit von Jannis Burkhard, Juliane Hanke, Julius Kopp,  
Moritz Kuck, Dr. Esther Pürgstaller und Prof. Dr. Christian Rolle

**Abschlussbericht  
Dezember 2019**



# Inhalt

<b>1. DAS JEKITS-PROGRAMM</b>	<b>5</b>
<b>2. DER EVALUATIONSAUFTRAG IM ÜBERBLICK</b>	<b>7</b>
<b>3. DARSTELLUNG DER SAMPLES</b>	<b>8</b>
<b>4. LOS 1: ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN UND SOZIALE PRAXEN</b>	<b>11</b>
4.1. Prozesse ästhetischer Wahrnehmung	11
4.2. Inszenierung von Räumen ästhetischer Erfahrung	20
4.3. Soziale Praxen	25
4.4. Soziale Praxen und ästhetische Erfahrung	30
<b>5. LOS 2: TEILHABEGERECHTIGKEIT</b>	<b>31</b>
5.1. Übergangsquoten	31
5.2. Gründe für die Nichtteilnahme am zweiten JeKits-Jahr aus Elternsicht	35
5.3. Weitere mögliche Gründe für die Nichtteilnahme am zweiten Jahr	40
5.4. Angebot im Anschluss an das zweite JeKits-Jahr	45
5.5. Resümee	47
<b>6. LOS 3: KOMMUNALE BILDUNGSLANDSCHAFT</b>	<b>49</b>
6.1. Institutionelle Zusammenarbeit und Nutzung von Ressourcen	49
6.2. Nachhaltigkeit	59
6.3. Zusätzliche Impulse für die Zusammenarbeit	65
<b>7. EMPFEHLUNGEN</b>	<b>68</b>
7.1. Bereich struktureller Weiterentwicklung	68
7.2. Bereich didaktisch-methodischer Weiterentwicklung	69
7.3. Bereich Teilhabe	70

<b>8.</b>	<b>AUSBLICK</b>	<b>70</b>
<b>9.</b>	<b>ANHANG</b>	<b>72</b>
<b>9.1.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>72</b>
<b>9.2.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>73</b>
<b>9.3.</b>	<b>Ergänzende Daten aus der quantitativen Erhebung</b>	<b>74</b>

## 1. Das JeKits-Programm

Kulturelle und speziell musikalische Bildung erlebt derzeit besondere Aufmerksamkeit. Es gibt eine Vielzahl an Programmen unterschiedlichen Umfangs, für unterschiedliche Altersgruppen und in unterschiedlichen Kontexten. Unter diesen Programmen ist JeKits eines der bekanntesten, weil es länger als viele andere besteht und besonders viele Kinder über die Schulen erreicht. Mit über 1.000 Schulen, 177 Kommunen aus dem gesamten Bundesland und ca. 75.000 Schülerinnen und Schülern ist es das größte Programm kultureller Bildung im Bundesgebiet. Dies wurde auch durch die tragende Rolle des Landes möglich. Eine wichtige Funktion haben die sogenannten Bildungspartner, viele kommunale Musikschulen, aber auch private Anbieter, Kulturinitiativen oder Tanzinstitutionen.

Seit 2015/16 tritt JeKits als eine Modifikation des vorherigen JeKi-Programms mit einem besonderen Angebot an interessierte Kommunen, Schulen und Eltern heran: Schulen können zwischen den Schwerpunkten Instrumente, Singen und Tanzen wählen. Damit geht das Programm über die übliche Orientierung am Instrumentalunterricht an Musikschulen hinaus. Grundsätzlich besteht das Programm aus verpflichtendem Unterricht durch ein „Tandem“ aus Klassenlehrkraft und Lehrkraft der Bildungspartner im ersten Jahr, freiwilligem und intensiviertem Unterricht im zweiten.

JeKits nimmt als Programm einerseits in mehrerlei Hinsicht eine Sonderstellung ein, die eine wenn auch nicht einzigartige, so doch besondere Qualität dokumentiert:

- Zum einen verfügt kaum ein Programm über ein so differenziert ausformuliertes didaktisches und methodisches Konzept. In ihm sind pädagogische und ästhetische Grundsätze ebenso festgehalten wie methodische Hinweise. Damit korrespondieren teils umfangreiche Materialien, die für den Unterricht in verschiedenen Kontexten genutzt werden können.
- In JeKits sind, wie nur in wenigen anderen Programmen, Fortbildungen unterschiedlichster Art integriert. Sie werden in einem umfassenden Netzwerk von Bildungsträgern, Initiativen und Institutionen der tertiären Bildung umgesetzt.
- Das Programm ist durch die Finanzierung aus dem MKW und die Beteiligung des MSB an wesentlichen Entscheidungsstrukturen fest im Land verankert.
- Zu den besonderen Merkmalen zählt auch die ausgeprägte Qualitätssicherung und -entwicklung. Bestandteile davon sind besondere, qualifizierende Lehrgänge und nicht zuletzt die hier dokumentierte Evaluation.

JeKits teilt andererseits manche Merkmale mit anderen Programmen musikalischer Bildung:

- Dazu gehört der Anspruch, eine Breitenwirkung zu erzielen, und dies zum einen in Richtung der kommunalen Bildungslandschaften, zum anderen im Sinne von Teilhabegerechtigkeit: „JeKits will möglichst vielen Kindern (...)“

den Zugang zu musikalischer bzw. tänzerischer Bildung eröffnen, unabhängig von ihren persönlichen und sozioökonomischen Voraussetzungen“ (<https://www.jekits.de/das-programm/ueberblick/>). Diesen sozialkompensatorischen Anspruch teilen viele Programme. Inwiefern eine Einlösung gelingt, ist ein Bestandteil der Evaluation.

- Das Programm ist nicht in erster Linie am „bürgerlichen Kulturbetrieb“ orientiert. Seine Angebote, aber auch seine Einbettung in Netzwerke sind breit angelegt und bieten vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten an lokale Potenziale.

Die Evaluation erfasst daher ein beispielhaftes Angebot. Der umfangreiche Evaluationsauftrag (s. nächster Abschnitt) ist daher auch über Nordrhein-Westfalen hinaus von Relevanz.

## 2. Der Evaluationsauftrag im Überblick

Die Evaluation des JeKits-Programms ist von der Agentur *edukatione* übernommen worden, die sich auf die Beratung und Begleitung von Projekten und Programmen im Bereich der musikalischen Bildung spezialisiert hat. Ein Team von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Musik- und Tanzpädagogik sowie der Instrumentalpädagogik hat dafür unter Einbeziehung von weiteren Fachleuten ein Konzept entwickelt, das mit unterschiedlichen Methoden die Fragestellungen bearbeitet hat. Durchgeführt wurde die Evaluation seit Jahresbeginn 2019 unter Federführung von Dr. Thomas Busch von der Universität zu Köln und Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser von der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover, der auch Geschäftsführer von *edukatione* ist.

Die Evaluation ist in drei Lose aufgeteilt, die jeweils relevante Aspekte des Programms thematisieren. Los 1 bezieht sich dabei auf die Qualität der Angebote im Bereich Instrumente, Singen und Tanzen. Konkret geht es darum, in welchem Maße JeKits ästhetisches Erleben, Handeln und Kommunizieren ermöglicht, welches sich in individuellen sowie sozialen Praxen zeigen kann. Die spezifische und von anderen Angeboten unterschiedene Qualität von JeKits ist dabei untersucht worden. Los 2 bezieht sich auf die Teilhabegerechtigkeit der Angebote. Da ästhetische Bildung in besonderer Weise von milieuspezifischen Zugängen geprägt ist und für Kinder bildungsfernerer Schichten hohe Zugangshürden bestehen, hat das Programm eine wichtige Aufgabe, deren Lösung untersucht wurde. Los 3 schließlich untersuchte die Wirkung von JeKits in den kommunalen Bildungslandschaften. Da ästhetische Programme immer auch Bildungspartner<sup>1</sup> einbeziehen und oft auch über die Schulen hinaus sichtbar werden, ist von großem Interesse, wie sich das Zusammenspiel der Partner verändert, ob Interessentenkreise neu erschlossen werden, aber auch welche Hürden in der Beteiligung für Kommunen bestehen.

Dieser Bericht zur Evaluation ist die um tieferegehende Analysen ergänzte Fassung des Kurzberichtes vom September 2019.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden ist, den Gepflogenheiten im Projekt folgend, von „Bildungspartnern“ die Rede, wenn Musikschulen, Studios oder Werkstätten gemeint sind. Wir folgen diesem Sprachgebrauch, auch wenn eigentlich diese Institutionen gemeinsam mit den Grundschulen als „Partner“ agieren. Nur, wo Missverständnisse möglich sind, wird ausdrücklich von „außerschulischen Bildungspartnern“ gesprochen.

### 3. Darstellung der Samples

Die Evaluation des JeKits-Programms ist als Mixed Methods-Design ausgerichtet. So setzen sich die vorliegenden Daten aus einer qualitativen Erhebung und einer quantitativ ausgerichteten Erhebung zu einem komplexen Gesamtsample zusammen. Die Daten für die drei Evaluationslose wurden methoden- und stichprobenübergreifend gewonnen (Abbildung 1).

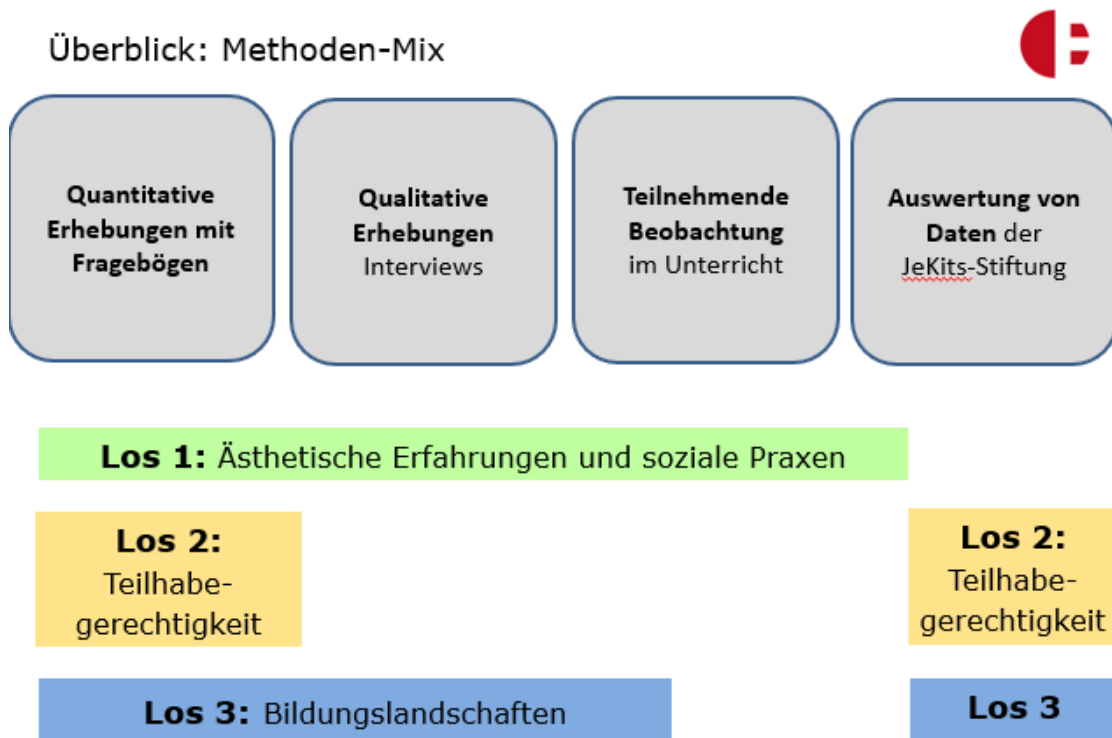


Abbildung 1: Methoden-Mix der JeKits-Evaluation

Die Erhebungen fanden in verschiedenen Stichproben in den Monaten April bis Juli 2019 statt:

#### *Die qualitative Erhebung*

Die Erhebung der Daten in der qualitativen Stichprobe teilte sich in Hospitationen mit teilnehmenden Beobachtungen und Interviews in 13 Schulen auf. Diese wurden flächendeckend in Nordrhein-Westfalen nach einer Matrix aus den drei folgenden Kriterien ausgewählt: Angemessene Vertretung erstens ländlicher (6 Schulen) und urbaner Standorte (7 Schulen), zweitens von Schulen unterschiedlichen sozio-ökonomischen Umfelds und drittens Länge der Teilnahme am JeKits-Programm. Es wurde zu jedem der drei Schwerpunkte ein Sample von 4 Schulen gezogen (beim Singen 5). So ergibt sich ein ausgewogenes Sample mit einer weiträumigen geografischen Abdeckung (Abbildung 2).





Programm), wurde die Stichprobe um weitere Schulen entsprechend der Auswahlkriterien ergänzt.

Die Rücklaufquoten schwankten erwartungsgemäß stark. Sie liegen jedoch im Rahmen der für Online-Erhebungen bzw. Paper-und-Pencil-Tests an Schulen üblichen Rückläufe. Insgesamt liegen Fragebögen aus den Teilsamples der beteiligten Grundschullehrkräfte (N=69), der Schulleitungen (N=81), der Lehrkräfte der Bildungspartner (N=177), sowie der Leitungen der Bildungspartner (N=77) vor. Bei Grundschullehrkräften, Schulleitungen und Lehrkräften der Bildungspartner sind Antworten aus dem Schwerpunkt Instrumente erwartungsgemäß stark überrepräsentiert – diese Überrepräsentationen entsprechen ungefähr den aktuellen Verhältnissen im JeKits-Programm. Von Kulturämtern (N=60) und Bildungsbüros (N=8) können ebenfalls Daten ausgewertet werden. Weitere Fragebogendaten liegen von Schülerinnen und Schülern (N=233) und ihren Eltern (N=159) vor. Das Sample der Schülerinnen und Schüler umfasst 124 Mädchen (53%) und 109 Jungen (47%). Die Schwerpunkte sind in dieser Stichprobe gleichmäßig vertreten (Instrumente=77, Tanzen=81, Singen=76). Im Sample überwiegen Schulen mit niedrigem VERA-Sozialindex leicht [VERA-Gruppen 4+5=135 (58%), VERA-Gruppen 1+2=99 (42%)]. Ebenso sind neu am JeKits-Programm teilnehmende Schulen mit 57% (n=133) gegenüber alten JeKi-Schulen aus dem Regionalverbund Ruhr (RVR) und den sogenannten JeKi-Satelliten leicht überrepräsentiert (n=101, 43%). Schulen mit städtischem Einzugsgebiet sind etwas häufiger vertreten als Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet (7 zu 6 Schulen).

## 4. Los 1: Ästhetische Erfahrungen und soziale Praxen

### 4.1. Prozesse ästhetischer Wahrnehmung

Wie verlaufen Prozesse der ästhetischen Wahrnehmung, der ästhetischen Erfahrung und des ästhetischen Urteils in Bezug auf Musik oder Bewegung in den drei Schwerpunkten Instrumentalspiel, Tanz und Gesang?

Zentral für Los 1 sind ästhetische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und deren Inszenierung in Erfahrungsräumen durch die Lehrkräfte. Auf ästhetische Erfahrungen kann mittels verschiedener Indikatoren geschlossen werden. Diese wurden in Beobachtungen und Interviews in den Fokus genommen. Die Untersuchung greift dabei insbesondere auf die Arbeiten von Rolle (1998) zur ästhetischen Erfahrung und der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume zurück. Zwar sind ästhetische Erfahrungen nicht direkt beobachtbar – dennoch kann auf sie geschlossen werden, wenn Schülerinnen und Schüler weiterführende Fragen stellen, eigenständig Entdeckungen machen (Offenheit und Neugier), überrascht sind und staunen (Neuheit) oder das Wahrgenommene mit sich selbst verknüpfen (sich selbst erleben). Darüber hinaus können sie vermutet werden, wenn Schülerinnen und Schüler mit dem Augenblick verschmelzen (Versunkensein im Augenblick), durch Musik und Tanz berührt sind und Begeisterung zeigen (emotional involviert sein) und wenn sie selbständig Entscheidungen treffen und eigene Ideen generieren dürfen (Entscheidungsspielräume). Indikatoren sind darüber hinaus künstlerische Produkte, in die ästhetische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eingeflossen sind und für Rezipienten somit erfahrbar werden sowie Reflexionen – verbal wie nonverbal.

Im Folgenden sollen zentrale Befunde für die eben erwähnten Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung und für ästhetisches Urteilen aufgeführt werden.

#### 4.1.1. Emotional involviert sein

Schwerpunktübergreifend gefällt den Schülerinnen und Schülern die Arbeit im JeKits-Programm weitgehend gut. Äußerungen von Gefallen finden sich daher an zahlreichen Stellen in Interviews und Beobachtungen. „Ich sehe wirklich Begeisterung bei den Kindern. Ich sehe auch, dass die es toll finden, gemeinsam etwas zu machen.“ (KL) Dabei gefallen den Schülerinnen und Schülern insbesondere musikalische Gruppenspiele, denn „die Kinder empfinden das ja nicht als Übung, sondern die spielen, und das macht ihnen Spaß“ (L). Beim Singen und Tanzen gefallen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus ganz besonders solche Aktionsformen, bei denen sie Elemente vorgeben dürfen. Dies können Call & Response-Aktionen sein, das Vorgeben von Posen oder auch das Vor- und Nachmachen von Bewegungen.

Aus Gründen der Übersichtbarkeit werden in diesem Text die Akteure abgekürzt: im Einzelnen bedeuten:

L: Lehrkräfte der Bildungspartner

KL: Klassenleitung

SL: Schulleitung

E: Elternteil

S: Schüler/-innen

B: Beobachter/-in den Fallstudien

ML: Musiklehrkraft der Grundschule

KA: Kulturamt

LBP: Leitung Bildungspartner

Auf der Ebene des Unterrichts betonen alle Akteure, dass abwechslungsreicher Unterricht bei Schülerinnen und Schülern Gefallen auslöst, während Wiederholungen abgelehnt werden. Dies geben sowohl Schülerinnen und Schüler („Also ich finde, das ist eine gute Idee, dass wir immer was Neues machen, nicht immer das Gleiche“ (S)) als auch Lehrkräfte an. („Ich denke, es ist wichtig, dass es abwechslungsreich ist, dass man jetzt nicht nur Bewegungslieder drin hat, nicht nur Lieder wo sie auf dem Po sitzen bleiben müssen, ne. Und dass man eben die verschiedenen Elemente mit reinbringt“ (L)).

Abwechslung wird in JeKits 1 häufig auch dadurch herbeigeführt, dass Elemente anderer Schwerpunkte aufgegriffen werden. Dies geschieht teilweise ritualisiert (z.B. das Singen von Begrüßungsliedern im Schwerpunkt Tanzen) und ist andererseits auch konzeptionell im Unterricht der Lehrkräfte angelegt: „Ich bin ein großer Fan von ganzheitlichem Unterricht. [...] Deswegen sind die Elemente Musik, Bewegung, Tanz, Spielen auf Instrumenten, Transfer von verschiedenen Medien total wichtig.“ (L) Dabei scheint das Aufgreifen von Elementen aus anderen Schwerpunkten auch mit der Art der Ausbildung der Lehrkräfte zu korrespondieren, z.B. bei einer Ausbildung in den Fächern Rhythmik oder Elementare Musikpädagogik eher stärker ausgeprägt zu sein.

Ein starker Auslöser für Gefallen oder Ablehnung ist darüber hinaus vor allem im Schwerpunkt Singen die Liedauswahl. Insbesondere durch die Unterrichtsbeobachtungen wurde dabei deutlich, dass Schülerinnen und Schülern besonders solche Lieder gefallen, die mit verschiedenen Stimmfarben gesungen oder durch Gesten begleitet werden sowie Call & Response-Stellen aufweisen. Vereinzelt wird darüber hinaus in Interviews ein popmusikalisch inspiriertes Repertoire gefordert: „I: Wenn ihr jetzt den großen JeKits-Chefs etwas aufs Band sprechen könntet, was sollen die machen? [...] S1: Mehr Lieder von Mark Forster. [...] S2: Lieder von Helene Fischer. S1: Und Mark Forster, bitte.“ (S)

Im Schwerpunkt Instrumente gefallen Schülerinnen und Schülern besonders das Experimentieren und Spielen neuer Instrumente („Man kann die Instrumente dann auch ausprobieren. Das ist auch ganz toll.“ (S)) sowie Aktionsformen gemeinsamen Musizierens, während das Orchester in unserer Stichprobe aufgrund etwa von Lautstärke, Organisationsform und großer Leistungsheterogenität eher kritisch gesehen wird: „Ich glaube, da es oftmals auch sehr laut zugeht, einfach durch die Anzahl der verschiedenen Instrumente und ich glaube das stört ihn dann, beziehungsweise geht es dann für ihn manchmal nicht schnell genug vorwärts, weil andere Kinder, weil die vielleicht ein schwierigeres Instrument auch erlernen, dass es dann noch nicht so harmoniert und das nervt ihn dann.“ (E) An anderer Stelle wird beschrieben, wie sich das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler auf den gesamten Unterricht auswirkt: „Es gibt einen Jungen bei den Keyboards, der spielt öfters einfach so wild [...] und dann muss auch bei den ganzen Keyboards auch mal der Strom ausgemacht werden. [...] Ich finde es dann schade, dass wenn einer Blödsinn macht, dass der Strom dann ausgemacht wird.“ (S)

Teilweise werden bestimmte Aktionsformen durchaus unterschiedlich beurteilt. Dies betrifft im Schwerpunkt Tanzen beispielsweise Partnerübungen (z. B. „Koral-

le“, „Spiegel“): Manche Schülerinnen und Schüler empfinden sie als eher negativ, denn „man fühlt nichts, weil man sich nicht berührt“ (S) oder konnotieren sie als „komisch [...], weil man da einfach nur steht, und [...] nichts macht und sich dranzupuzzelt.“ Andererseits gefallen Partnerübungen den Schülerinnen und Schülern mitunter auch am besten, denn das „Puzzeln“ oder „Spiegeln“ mache „so ein gutes Gefühl“ (S) und „da kann man immer was Schönes zusammen machen und ist nicht so gestresst“ (S).

Im Schwerpunkt Singen beeinflussen Scham und Stolz (solistisches Singen) sowie Über- und Unterforderung das Gefallen der Schülerinnen und Schüler. Letzteres zeigt sich beispielsweise bei Solmisationsaufgaben, die teilweise sehr gemocht werden, während andererseits geäußert wird: „Ich hasse diese Do-Re-Rätsel“ (S.) Durch Unterrichtsbeobachtungen kann gezeigt werden, dass Gefallen oder Ablehnung hier in einem direkten Zusammenhang mit einem kompetenten Umgang mit Solmisation stehen.

Zentral sind schwerpunktübergreifend Aufführungen, bei denen Schülerinnen und Schüler Spaß und Wertschätzung erfahren können. In der Regel finden Aufführungen schulintern statt, während die Möglichkeit einer außerschulischen Aufführung, beispielsweise in den Räumlichkeiten des Bildungspartners, an vielen Standorten noch nicht erschlossen zu sein scheint. Während sich einige Schulen bemühen, „das JeKits-Programm auch immer mit einzubinden in den Gottesdienst oder wenn Aufführungen sind“ (SL), werden an einzelnen Schulen Aufführungen jedoch auch gar nicht realisiert. Einige JeKits-Lehrkräfte halten Aufführungen für sehr wichtig, um präsent zu sein: „Es ist auf jeden Fall ein Spiegel und wenn es nach außen hin eine Wichtigkeit hat oder gut angenommen wird, [...] dann macht es auch etwas mit dem Inneren der Kinder sowie mit der Lehrkraft sowie der Schule. Das ist ein Wechselspiel.“ (L) Andere halten Aufführungen für weniger zentral. Während dies von Seiten der Lehrkräfte mit Verweis auf das Repertoire begründet wird („das sind halt keine Auftrittsstücke, sondern mehr so Begrüßungslieder oder Rituallieder“ (L)), wird von Seiten der Schulleitung die Verantwortung für die Realisierung von Aufführungen oft dem außerschulischen Bildungspartner zugeschrieben („Wurden von der Musikschule auch keine angeboten“ (SL)).

#### **4.1.2. Offenheit und Neugier**

Offenheit und Neugier zeigen Schülerinnen und Schüler in der Regel in Aktionsformen, in denen sie selbständig und mit Freiheiten Erfahrungen machen und kreativ sein dürfen. Ästhetische Erfahrungen der Dimension „Offenheit und Neugier“ konnten häufig im Schwerpunkt Tanzen – sofern konzipiert als kreativer Kindertanz – und mitunter auch im Schwerpunkt Singen beobachtet werden, seltener im Schwerpunkt Instrumente.

Im Schwerpunkt Singen sind in kleinem Rahmen Aktionsformen ergiebig, in denen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Stimmklängen und Klangfarben experimentieren sowie selbst erfundene Dinge vorsingen dürfen, die die Gruppe dann nachsingen muss. Dennoch fehlen umfangreichere Räume zum Experimentieren

mit Stimme und Klang. Die jeweils beobachteten Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass die Räume zum Experimentieren mit Stimme und Klang eng bemessen sind und teilweise stark durch die Gesangslehrkraft angeleitet wurden. Umfangreiche Räume mit mehr Freiheiten für die Schülerinnen und Schüler, wie sie im Schwerpunkt Tanzen beobachtet wurden, konnten nicht festgestellt werden. Im Schwerpunkt Tanzen bieten die häufig beobachteten Partnerübungen ebenso Räume für das Experimentieren wie das Vorgeben von Bewegungen durch Schülerinnen und Schüler, die die Gruppe nachahmen muss, oder das Füllen von Leerstellen in Choreografien. Eine Lehrkraft beschreibt das Eröffnen von Freiräumen so: „Das finde ich sowieso prinzipiell am schönsten beim JeKits-Unterricht. Wenn das so frei gestaltet ist. [...] Dass die total frei sind.“ (L) Im Gegensatz zu den beschriebenen Situationen im Schwerpunkt Singen zeichnen sich insbesondere die Partnerübungen durch eine große Offenheit aus, sodass beispielsweise Situationen beobachtet werden konnten, in denen Schülerinnen und Schüler in Eigeninitiative Gegenstände sowie Gegebenheiten des Klassenraums in ihre Partnerübungen mit einbezogen. Im Schwerpunkt Instrumente schließlich spielen Improvisationen und das Experimentieren auf dem Instrument in der Unterrichtspraxis nur eine marginale Rolle.

#### 4.1.3. Neuheit

Neuheit erfahren Schülerinnen und Schüler bei der Vorstellung von Instrumenten in JeKits 1, beim Kennenlernen neuer Lieder im Schwerpunkt Singen oder neuer Bewegungsabläufe beim Tanzen. Nicht alle Erfahrungen von Neuheit verfügen aber über großes Potential für ästhetische Erfahrungen. Dort wo das Staunen und die Überraschung groß sind, ließe sich ein solches Potential am ehesten verorten. Potenzial für Neuheit als ästhetische Erfahrung kann u. a. in Wahrnehmungsaufgaben liegen, in denen Schülerinnen und Schüler durch bewusstes Wahrnehmen bspw. über den Klang staunen können. Eine solche Aufgabe konnte in einem Unterricht im Schwerpunkt Singen beobachtet werden, in dem sich Schülerinnen und Schüler „mit offenen Ohren“ durch den Raum bewegten, um hören zu können, welche Mitschülerinnen und Mitschüler denselben Vokal singen. Auch die Instrumentenvorstellung im Schwerpunkt Instrument stellt mit Sicherheit eine Situation dar, in der Neuheit erfahren werden kann: „Beim ersten Mal, da war ich richtig überrascht und dann dachte ich mir so später ‚oh, okay. Dann mache ich auch mit‘“ (S). Insgesamt konnten solche Wahrnehmungsaufgaben in den Schwerpunkten Instrumente und Singen jedoch nur selten in der Praxis beobachtet werden.

In allen Schwerpunkten sind darüber hinaus solche Aktionsformen ergiebig für ästhetische Erfahrungen, in denen Schülerinnen und Schüler von Mitschülerinnen und Mitschülern beim aktiven Beobachten oder Zuhören inspiriert werden können. Dies konnte jedoch nur in einzelnen Aktionen im Schwerpunkt Tanzen beobachtet werden und wurde nie durch eine Lehrkraft angeleitet.

„Am Anfang hatte man keine Ahnung von diesem Instrument, und sieht beim Cello dann so ein Riesenteil vor sich. Und das hat dann Spaß gemacht, dieses Instrument zu entdecken.“

Schüler

#### 4.1.4. *Versunkensein in den Augenblick*

Dass Schülerinnen und Schüler Genuss empfinden oder hochkonzentriert im Moment abtauchen, konnte hin und wieder im JeKits-Unterricht beobachtet werden: Wenn Schülerinnen und Schüler in einem choreografierten Lied in der Aufführung aufgehen, wenn sie im Schwerpunkt Instrumente auf ihrem Instrument experimentieren oder den eigenen Körper beim Tanzen wahrnehmen, kann von Versunkensein als erfüllter Zeit gesprochen werden.

Positiv hervorgehoben werden sollen dabei im Schwerpunkt Tanzen solche Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler in der Bewegung zu Musik oder bei Partnerarbeiten mit improvisatorischen Elementen diese „erfüllte Zeit“ erfahren und im Augenblick versinken. In einem an kreativem Kindertanz ausgerichteten JeKits-Unterricht sind diese Situationen besonders häufig zu beobachten, so zum Beispiel in der folgenden Erzählung einer Tanzlehrerin: „Es waren, glaube ich, zwei Klassen zusammen, die sich in Blumensamen verwandelt haben. Und ein Kind ein Gärtner war und durch diese kleine Blumensamen gewandert ist und die alle gegossen hat und die als Blumen nach oben gewachsen sind. Es war mucksmäuschenstill, es waren bestimmt 40 Kinder, die sich in Blumen verwandelt haben und es war unglaublich.“ (L)

Auch eine hohe Konzentration kann ästhetische Erfahrungen ermöglichen: Der Indikator „Konzentration“ ist dabei aber nicht notwendigerweise ein Moment ästhetischer Erfahrung, insbesondere wenn Schülerinnen und Schüler „auf etwas“ konzentriert sind. Schwerpunktübergreifend sind die Schülerinnen und Schüler beim gemeinsamen Musizieren, Singen oder Tanzen sehr konzentriert. Vor allem der Schwerpunkt Singen zeichnet sich darüber hinaus durch eine Reihe an Aktionsformen aus, die ein hohes Maß an Konzentration in der Gruppe erfordern: „Ich benutze auch die Ward-Methode [...]. Weil die sehr kleinschrittig aufeinander aufbaut und die Kinder da gut abholen kann. Und die Kinder auch sehr, sehr fordert. Die müssen sich alles selbständig erarbeiten. Die ganzen Tonhöhen, die Gehörbildung, Improvisation, das ist eine hohe Konzentrationsleistung.“ (L) Auch in choreografierten Bewegungsliedern im Schwerpunkt Singen (z.B. dem „Gummibär“-Lied oder dem JeKits-Song) legen die Kinder eine besonders hohe Konzentration in der Gruppe an den Tag.

Inwiefern ästhetische Erfahrungen in Phasen hoher Konzentration aber tatsächlich gemacht werden, lässt sich nur schwer beobachten. Dies ist davon abhängig, inwiefern diese Phase von den Schülerinnen und Schülern auch als erfüllte Zeit verstanden wird. Dennoch sehen wir das Potenzial hierzu außerhalb des kreativen Kindertanzes und ggf. des gemeinsamen Singens in den mehrheitlich beobachteten stark durchgeplanten und schnelllebigen Unterrichtsstunden als bislang eher gering an, u.a. weil es diesen an Freiräumen mangelt.

#### *4.1.5. Sich selbst erleben*

Sich selbst erleben bedeutet Verknüpfungen zwischen ästhetischer Praxis und der eigenen Identität verbal oder non-verbal herstellen zu können. In den Schwerpunkten Singen und Tanzen finden sich mehr Gelegenheiten, sich selbst zu erleben, als im Schwerpunkt Instrumente. Der Schwerpunkt Instrumente zeichnet sich durch eine stärkere individuelle Fokussierung einzelner Schülerinnen und Schüler aus, was vermutlich mehr Gelegenheiten, Stolz zu empfinden, ermöglicht als in den anderen Schwerpunkten. So berichtet eine Instrumentallehrkraft: „Im Gitarrenunterricht habe ich das dann schon mal, dass mir dann auch einer so ganz stolz irgendwie einen kleinen Verlauf, den er aufgeschnappt hat [...] dann auch vorträgt. Und das vor der versammelten Mannschaft ist natürlich dann auch klasse. Dann fühlen die sich auch angereizt, auch mal was zu probieren.“ (L) Aktionsformen wie das eigene Erfinden von Musik, in denen Räume zur Identifikation eröffnet werden könnten, spielen im Schwerpunkt Instrumente jedoch nur eine untergeordnete Rolle.

Demgegenüber können Schülerinnen und Schüler beim Singen und Tanzen in verschiedene Rollen schlüpfen und sich z. B. als „schön“ oder „stark“ erleben. So erzählt eine Tanzlehrkraft davon, dass „ein kleines Mädchen, das vielleicht nicht so bewegungstalentiert ist, [...] sich aber so [fühlt], als wäre es jetzt die Primaballerina auf der Bühne. Das ist dann [...] eher diese Erfahrung, die die machen.“ (L) Positive Emotionen und Verknüpfungen mit der Identität können darüber hinaus auch durch Liedtexte ausgelöst werden: „Bei der Musik, beim Singen gibt es [...] Lieder, die mögen die Kinder total gerne. Also wenn es um Freundschaft geht, merkt man, also was Freundschaft bedeutet. Dann setzte ich das in bestimmte Gesten um, das kam vor allem auch bei den Jungs, dieses Abklatschen, der sportliche Aspekt, ne. Mädchen nahmen sich dann in den Arm.“ (KL) Die Verbalisierung der Verknüpfung ästhetischer Erfahrung mit der eigenen Identität unterbleibt jedoch schwerpunktübergreifend in vielen Fällen.

#### *4.1.6. Entscheidungsspielräume*

Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume für Schülerinnen und Schüler sind im JeKits-Programm weniger stark ausgeprägt als andere Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Die Räume für eigene Gestaltungen sind meist klein und die Lehrkräfte behalten die Steuerung des Unterrichts stark in der Hand.

Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler selbständig Entscheidungen treffen und Ideen generieren können, sind dabei häufiger in den Schwerpunkten Tanzen und Singen beobachtet und in Interviews beschrieben worden als im Schwerpunkt Instrumente: Im Schwerpunkt Tanzen zeigten sich das Erfinden von Bewegungen, Posen und Fortbewegungsarten in Interaktion mit Partnerin, Partner oder Gruppe, das Füllen von Leer-Elementen in Choreografien sowie schauspielerische und tänzerische Aktionen zu rahmenden Geschichten als fruchtbar für die Entstehung dieser Entscheidungsspielräume: „Die Kinder haben ganz viel Interpretations- oder Gestaltungsspielraum bei den Bewegungen selbst. Also da ist viel Krea-



tivität möglich.“ (KL) Eine Lehrkraft ergänzt: „Die Kinder können schon auch noch dann beim Bewegen entscheiden und in dem Sinne dann auch gestalten.“ (L) Die Spielräume sind besonders ausgeprägt, wenn der JeKits-Unterricht an kreativem Kindertanz orientiert ist.

Im Schwerpunkt Singen finden diese zum Beispiel statt, wenn Schülerinnen und Schüler Textbausteine einbringen, kleine Melodien erfinden oder mit Stimmfarben experimentieren. Am häufigsten konnte beobachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler Gesten zu Texten generieren: „Manchmal dürfen wir uns Bewegungen zu den Liedern aussuchen.“ (S) Die Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume für die Schülerinnen und Schüler sind im Schwerpunkt Singen jedoch kleiner als im Schwerpunkt Tanzen.

Für den Schwerpunkt Instrumente findet sich u.a. der folgende Bericht: „Und der C. hier, der hat ein Heft mitgebracht, [...] das sind Lieder für das Cello. Das hat Frau H., unsere Lehrerin, mal mitgenommen [...] Dann hat sie da zwei Lieder da rausgesucht und das haben wir dann kopiert bekommen.“ (S) Jedoch wurden im Schwerpunkt Instrumente auch Möglichkeiten wie Improvisation, Spontanorchester, Experimentieren mit Instrumenten und Musik Erfinden als Möglichkeiten für Gestaltungsspielräume benannt – doch konnten sie kaum beobachtet werden.

Vereinzelt ist zu konstatieren, dass Lehrkräfte explizit ablehnen, das Unterrichtsgeschehen ein Stück weit in die Hände der Schülerinnen und Schüler abzugeben. Dies liegt auch in den Unterrichtszielen der Lehrkräfte begründet: „Meistens ist es so, dass man immer so ein Ziel hat, worauf man hinarbeitet, meinetwegen ein Schulfest oder [eine] Weihnachtsfeier. Und da ist es schon so, dass ich dann ziemlich zielgerichtet arbeite.“ (L). Ein stark lehrerzentrierter Unterricht wird darüber hinaus auch mit Verweis auf fehlende Kontrollmöglichkeiten der Lehrkraft bei improvisatorischer Arbeit legitimiert: „Ich habe die Befürchtung, wenn ich so die Zügel aus meiner Hand lasse, dass da nicht immer das gemacht wird, was eigentlich gemacht werden soll.“ (L)

#### *4.1.7. Ästhetische Erfahrungen in künstlerischen Produkten*

Im Schwerpunkt Tanzen werden den Schülerinnen und Schülern offenbar mehr Möglichkeiten geboten, eigene künstlerische Produkte zu schaffen, in die ihre ästhetischen Erfahrungen einfließen können, als in den anderen Schwerpunkten. Dies ist beispielsweise in den verschiedentlich beobachteten kreativen Partnerübungen („Puzzle“, „Spiegel“) oder beim Erfinden von Choreografien möglich. Der Fokus liegt beim Tanzen stärker auf der Produktion als in den übrigen Schwerpunkten, während die Arbeit in den Schwerpunkten Singen und Instrumente deutlich zur Reproduktion tendiert („ich meine, wir üben ja für den Auftritt“ (L)).

Kreative Gestaltungsaufgaben wie das Erfinden von Musik, Improvisation oder Transformation in andere Künste werden in den Schwerpunkten Instrumente und Singen nur selten realisiert.

Die Relevanz der Herstellung von künstlerischer Qualität in JeKits wird von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt. Einige halten dies im Rahmen von JeKits für gar nicht relevant. „L: Die ist hier erstmal untergeordnet. I: Und für die Kinder? Spielt das für die Kinder eine Rolle? L: Nee.“ Für andere stellt sie den Schlüssel zum Erfolg des Programms dar.

#### *4.1.8. Aufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung / Reflexion / Ästhetische Urteile*

Nur sehr vereinzelt konnten im JeKits-Programm Situationen beobachtet werden, in denen ästhetische Erfahrungsräume durch verbales Reflektieren eröffnet wurden. Das verbale Reflektieren und Fällen ästhetischer Urteile muss daher schwerpunktübergreifend als Ausnahme betrachtet werden.

Wenn diese Situationen beobachtet werden konnten, waren es im Schwerpunkt Singen Diskussionen über Textinhalte unter Bezugnahme auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler oder die Besprechung der klanglichen Qualität eines gesungenen Stückes: „Also ich versuche auch immer, dass die die Texte verstehen, also dass wir den Text miteinander besprechen. Und dass sie auf die Texte eingehen. Dass ich auch Fragen stelle zu den Texten, zum Beispiel auch in der Weihnachtszeit haben wir das sehr, sehr intensiv gemacht. Einfach, dass sie auch verstehen, was sie singen, das ist für mich auch wichtig.“ (L)

Im Schwerpunkt Tanzen werden durchaus Präsentationen in der Gruppe reflektiert und es wird das Reflektieren als Aktionsform eingesetzt. Reflektieren avanciert dabei vereinzelt zu einer wesentlichen Aktionsform im Unterricht: „Ja, wir reden da ganz viel drüber. Und wie das jetzt so für die Kinder war. Was sie daran gut fanden, was sie schwierig fanden, was sie auch doof finden.“ Begründet wird dies dadurch, dass sich die Schülerinnen und Schüler „selber kennenlernen und spüren und erfahren“ sollen, was durch reinen „Videoclip-Dance“, den die Schülerinnen und Schüler aus dem privaten Bereich kennen, nicht zu erreichen sei. (L)

Mitunter wird aber explizit auf verbales Reflektieren verzichtet, zwar sei dies als Idee „grundsätzlich [...] schön“, aber die Schülerinnen und Schüler „müssten da noch ein bisschen weiter für sein.“ (L). Auch an anderer Stelle wird auf eine (vermeintlich) fehlende Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler verwiesen: „Ja, ich glaube, sie können [Reflektieren] noch nicht so. [...] Sie können selber noch nicht so, die haben noch nicht so den Einblick oder Überblick, habe ich jetzt gut gesungen oder habe ich jetzt schlecht gesungen.“ (L) Ferner wird von Aktionsformen des Reflektierens Abstand genommen mit Verweis darauf, dass der „Spaß“ im Vordergrund stehen soll sowie, dass mit dem Fällen ästhetischer Urteile ein dazu gegensätzlicher Leistungsgedanke einhergehe. Hier zeigt sich, dass JeKits-Lehrkräfte häufig dem Spaß am Programm den Vorrang geben – auch um Schülerinnen und Schüler im zweiten, freiwilligen JeKits-Jahr zu behalten – und bildungsrelevante ästhetische Erfahrungen durch Reflexion so in den Hintergrund geraten.

Nonverbale Reflexion, beispielsweise durch Transformation eines Musikstückes in etwas Neues, konnte schwerpunktübergreifend nicht beobachtet werden. Überwie-

gend stellt sich der JeKits-Unterricht als recht durchgetaktet und lehrerzentriert dar, mit der Folge, dass Schülerinnen und Schüler weder Raum noch Zeit haben in Reflexionen ästhetische Erfahrungen zu machen.

#### 4.1.9. Resümee

Prozesse ästhetischer Wahrnehmung, Erfahrung und ästhetischen Urteils können grundsätzlich in allen Schwerpunkten initiiert werden. Schülerinnen und Schüler legen bei der Teilnahme am JeKits-Programm viel Spaß, Gefallen und Genuss und eine hohe Konzentration an den Tag. Ihrer Offenheit und Neugier wird nur in Teilen mit geeigneten Aktionsformen begegnet: Während in den Schwerpunkten Instrumente und Singen improvisatorische Aktionsformen und das Erfinden von Musik nur selten zu finden sind, werden im Schwerpunkt Tanzen mehr Räume für eigenes Gestalten geschaffen. Hier sind auch die Entscheidungsspielräume größer als in den beiden anderen Schwerpunkten. Damit zusammenhängend ist festzuhalten, dass der JeKits-Unterricht in der Regel hoch strukturiert und dabei wenig offen ist und ein hohes Tempo aufweist, was ästhetischen Erfahrungen im Wege stehen kann. Formen des Reflektierens und ästhetischen Urteilens spielen in der Regel in keinem Schwerpunkt eine Rolle.

Interessant sind dazu die Reflektionen der JeKits-Lehrkräfte. Auf einer vierstufigen Skala gaben sie Einschätzungen der Häufigkeit ästhetischer Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler im JeKits-Unterricht ab: Die Lehrkräfte meinen, Schülerinnen und Schüler zeigten in den meisten JeKits-Stunden Offenheit und Neugier ( $m=3,22$ ,  $sd=.60$ ), Genuss in ihrem künstlerischen Tun ( $m=2,93$ ,  $sd=.6$ ), äußerten auch Geschmacksurteile ( $m=2,75$ ,  $sd=.81$ ) und seien emotional stark involviert ( $m=2,67$ ,  $sd=.65$ ). Sie zeigten sich in mittlerer Häufigkeit staunend oder überrascht ( $m=2,64$ ,  $sd=.70$ ). Hier überrascht die Reihenfolge der genannten Häufigkeiten: Sie hängen wahrscheinlich mit den recht offenen Leitbegriffen zu den Dimensionen ästhetischer Erfahrung zusammen. Nach Aussage der JeKits-Lehrkräfte verknüpfen Schülerinnen und Schüler in eher wenigen JeKits-Stunden ihre Wahrnehmung mit ihrer eigenen Identität ( $m=2,51$ ,  $sd=.71$ ), sind im Augenblick versunken ( $m=2,26$ ,  $sd=.68$ ) oder äußern Urteile ( $m=2,04$ ,  $sd=.70$ ). Dabei unterscheiden sich die Einschätzungen der JeKits-Lehrkräfte aus den verschiedenen Schwerpunkten nicht.

**m** steht für den arithmetischen Mittelwert, den Durchschnittswert aller Werte.

**sd** steht für die Standardabweichung. Sie gibt an, wie weit die einzelnen Werte im Durchschnitt vom Mittelwert entfernt sind.

**n** steht für die Anzahl der Befragten.

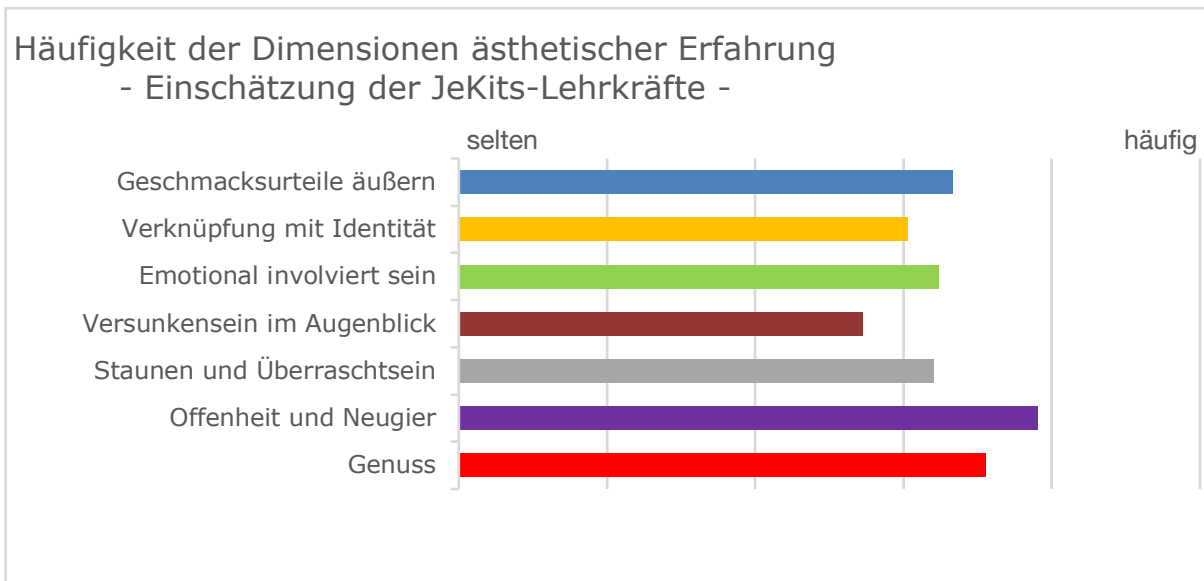


Abb. 3: Häufigkeit der Dimensionen ästhetischer Erfahrungen; Befragung der Lehrkräfte (N=177)

#### 4.2. Inszenierung von Räumen ästhetischer Erfahrung

Wie inszenieren Lehrkräfte Räume für musikalisch-ästhetische Erfahrungen als Unterricht – und welche Gelingensbedingungen bestehen dafür?

In Online-Fragebögen nahmen JeKits-Lehrkräfte mit Selbstaussagen zur Häufigkeit eingesetzter Aktionsformen im JeKits-Unterricht und zu deren Wichtigkeit für ästhetische Erfahrungen Stellung. In der Stichprobe (n=177) fanden sich etwa zu einem Fünftel Lehrkräfte mit Konzertexamen, zu einem Viertel Lehrkräfte mit instrumentalpädagogischer Ausbildung, fast zu einem Drittel Lehrkräfte mit Ausbildung oder Zusatzausbildung in Allgemeiner Musikerziehung, Elementarer Musikpädagogik oder Rhythmik. Jede zehnte JeKits-Lehrkraft hatte hingegen ein Lehramtsstudium absolviert.

##### 4.2.1. Instrumente

Im JeKits 1-Unterricht mit dem Schwerpunkt Instrumente werden eine Reihe sehr verschiedener Aktionsformen mit mittlerer Häufigkeit eingesetzt (Abbildung 4). Es stechen die Gestaltung von Liedern (m=3,05, sd=.97) und die Begegnung mit Instrumenten (m=2,95, sd=.88) leicht heraus: Sie finden am häufigsten als Aktionsformen Verwendung. Unterhalb des Durchschnitts finden sich Aktionsformen wie Bewegungsaufgaben und Tänze (m=2,12, sd=.95), aber auch traditionelle (m=2,22, sd=.95) wie grafische Notation (m=1,96, sd=.73) und insbesondere Solmisation (m=1,68, sd=.97). Zudem sind Klangexperimente (m=2,43, sd=.82) und die Verklänglichung z.B. von Bildern oder Gedichten (m=2,22, sd=.78) etwas seltener Gegenstand des Unterrichts als andere Aktionsformen. Vergleicht man die Selbstaussagen der JeKits-Lehrkräfte zur Häufigkeit der Aktionsformen mit der

wahrgenommenen Wichtigkeit, fällt zunächst auf, dass beinahe alle vorgegebenen Aktionsformen (rot) als recht wichtig für ästhetische Erfahrungen angesehen werden. Die Bewertungen für Notationen und Solmisation fallen dem gegenüber leicht ab, liegen aber dennoch erheblich über den Werten für die Häufigkeit ihres Einsatzes.

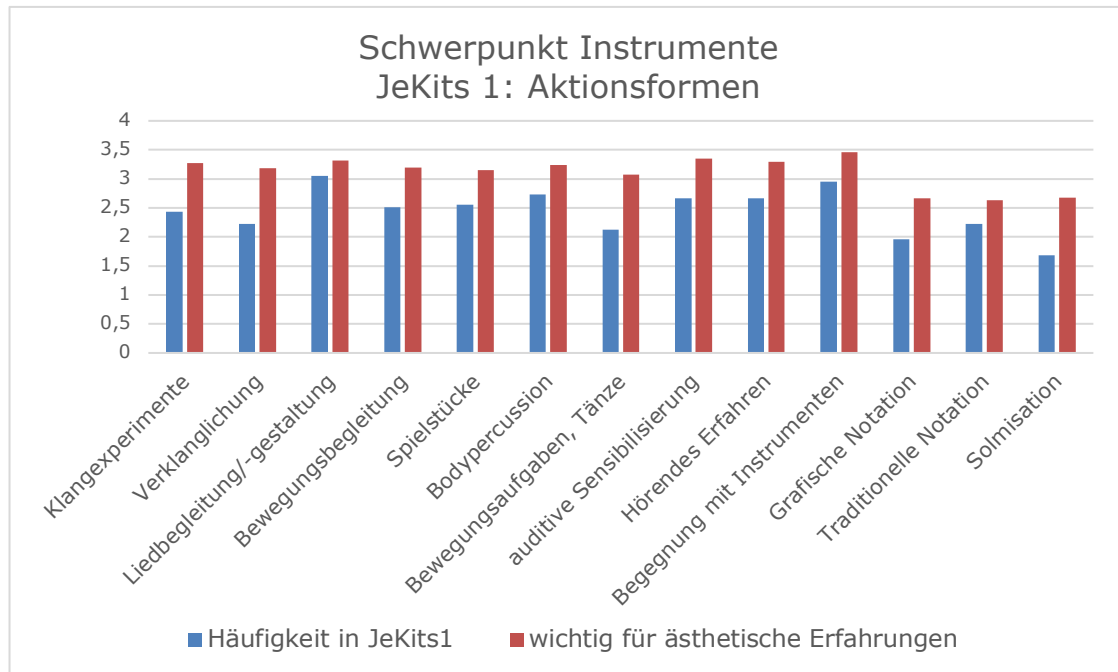


Abb. 4: Aktionsformen JeKits 1 im Schwerpunkt Instrumente

Im JeKits2-Unterricht sind die Schwerpunkte der Aktionsformen viel ungleichmäßiger verteilt als in JeKits 1: Lehrkräfte des Schwerpunkts Instrumente geben für den JeKits2-Unterricht an, dass gemeinsames Musizieren in fast allen JeKits2-Stunden stattfindet ( $m=3,68$ ,  $sd=.59$ ,  $n=128$ ), Improvisation ( $m=2,35$ ,  $sd=.75$ ) und Musik erfinden ( $m=2,10$ ,  $sd=.7$ ) hingegen in eher wenigen Stunden (Abbildung 5). Der Unterschied zwischen diesen Aktionsformen ist extrem stark (gemeinsames Musizieren und Improvisation:  $d=1.54$ ,  $1-\beta=1$ ; gemeinsames Musizieren und Musik erfinden:  $d=1.77$ ,  $1-\beta=1$ ). Dieser Unterschied zeigt sich ebenfalls zwischen dem fast immer stattfindenden Musizieren mit Noten ( $m=3.50$ ,  $sd=.77$ ) und Improvisation ( $d=1.09$ ,  $1-\beta=1$ ) oder Musik erfinden ( $d=1.29$ ,  $1-\beta=1$ ).

**d** steht für die Effektstärke **Cohen`s d**. Sie gibt das Ausmaß eines Effektes an. Als Daumenregel gilt:  $d=.20$  ist ein kleiner Effekt,  $d=.50$  ist ein mittlerer,  $d=.80$  ist ein starker Effekt.

**1-β** steht für die Teststärke. Sie gibt die Wahrscheinlichkeit an, die Nullhypothese korrekt zu verwerfen.  $1-\beta$  sollte immer  $>.80$  sein.

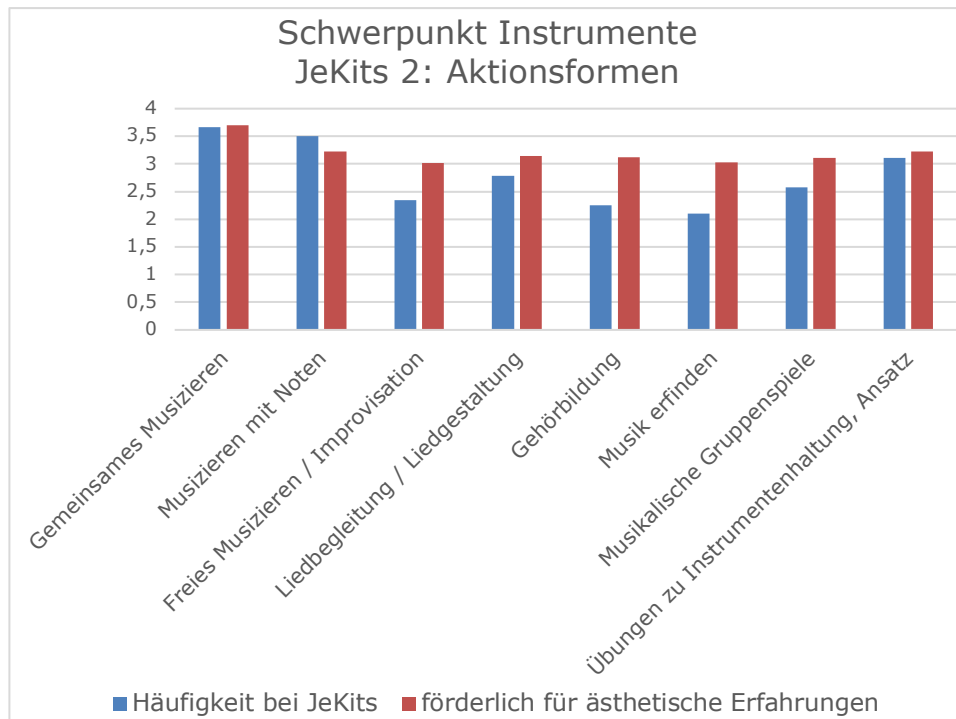


Abb. 5: Aktionsformen in JeKits 2 im Schwerpunkt Instrumente; Befragung JeKits-Lehrkräfte; N=177)

Dabei liegen keine signifikanten Unterschiede für die verschiedenen Ausbildungen der JeKits-Lehrkräfte vor, ob Konzertexamen, Instrumentalpädagogik, Lehramtsstudium, Elementare Musikpädagogik oder Allgemeine Musikerziehung. Durch die Unterrichtsbeobachtungen können diese Selbsteinschätzungen belegt werden: Improvisation und Musik erfinden konnten im Schwerpunkt Instrumente nie beobachtet werden und spielten auch in Interviews keine Rolle. Während also Improvisation und Musik erfinden kaum im JeKits-Unterricht stattfinden, halten Instrumentallehrkräfte hinsichtlich ästhetischer Erfahrungen beide Aktionsformen für fast ebenso wichtig wie das Musizieren nach Noten. Es mangelt hier also nicht an der Haltung der Lehrkräfte, sondern an den Möglichkeiten, welche diese für eine Umsetzung im JeKits-Unterricht sehen.

Über diesen Vergleich hinaus geben die Lehrkräfte im Schwerpunkt Instrumente an, dass technisch geprägte Übungen zur Instrumentenhaltung oder zum Ansatz und Liedbegleitung bzw. -gestaltung in den meisten JeKits2-Stunden stattfinden (Abbildung 5). Musikalische Gruppenspiele werden etwas seltener eingesetzt. Schließlich kommen Übungen zur Gehörbildung in eher wenigen JeKits2-Stunden zum Einsatz. Die Unterschiede zur wahrgenommenen Wichtigkeit dieser Bereiche für die ästhetischen Erfahrungen fallen hier geringer aus als bei den oben genannten Aktionsformen (Ausnahme: Gehörbildung). Zudem fällt auf, dass die JeKits-Lehrkräfte alle acht genannten Bereiche in ähnlichem Maße für recht bis sehr wichtig für ästhetische Erfahrungen halten.

#### 4.2.2. Singen

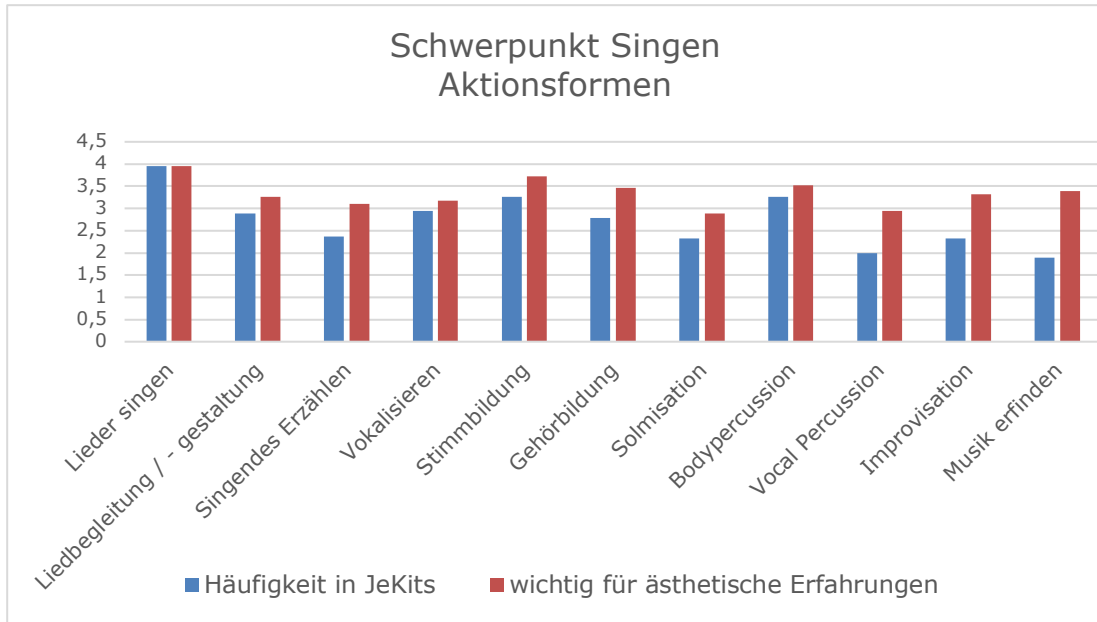


Abb. 6: Aktionsformen im Schwerpunkt Singen; Befragung JeKits-Lehrkräfte (N=177); Angaben zur Häufigkeit zwischen "nie" (1) und "immer" (4)

In den quantitativen Erhebungen geben Lehrende an in allen Stunden zu singen ( $m=3,95$ ,  $sd=.23$ ), aber nur in wenigen Stunden Musik zu erfinden ( $m=1,95$ ,  $sd=.94$ ,  $n=19$ ) und zu improvisieren ( $m=2,32$ ,  $sd=.89$ ). Dieser extreme Unterschied ( $d=2.13$ ,  $1-\beta=1$ ,  $n=19$ ) spiegelt sich auch im Vergleich Singen und Improvisieren ( $d=1.81$ ,  $1-\beta=1$ ,  $n=19$ ). Trotzdem halten die Lehrkräfte der Bildungspartner im Schwerpunkt Singen Improvisation für förderlich für ästhetische Erfahrungen ( $m=3.32$ ,  $sd=.67$ ,  $n=19$ ). Dies korreliert offensichtlich nicht mit der Häufigkeit, Formen der Improvisation im Unterricht zu realisieren. Der Unterschied zum Singen von Liedern bleibt stark ( $d=.82$ ,  $1-\beta=.97$ ). Das Singen von Liedern wird für deutlich wichtiger gehalten. Die qualitativen Daten stützen diese Ergebnisse, wobei sie die Aktionsform Singen noch weiter spezifizieren können. Im Vordergrund stehen dabei Formen gemeinsamen Singens, sehr häufig unterlegt durch gestische Choreografien und ebenfalls häufig mit Call & Response-Stellen. Formen solistischen Singens zeigen sich dementsgegen weniger häufig. Quantitativ wie qualitativ kann belegt werden, dass Aktionsformen wie Solmisation nur sehr selten stattfinden ( $d=1.61$ ,  $1-\beta=1$ ,  $n=19$ ). Mit den qualitativen Daten lässt sich zeigen, dass der Einsatz von Aktionsformen wie Solmisation, Musik erfinden und Improvisation stark abhängig von den Vorerfahrungen der Lehrkräfte ist. Maßgeblich sind hierfür Vorerfahrungen aus Fort- und Ausbildung. Nur vereinzelt wurde darüber hinaus mit der Ward-Methode gearbeitet.

Zwischen diesen Werten liegen die Ergebnisse für die übrigen abgefragten Aktionsformen (Abbildung 6): In den meisten Stunden finden demnach Liedgestaltung

( $m=2,89$ ,  $sd=.94$ ), Stimmbildung ( $m=3,26$ ,  $sd=.73$ ), Bodypercussion ( $m=3,26$ ,  $sd=.87$ ), Vokalisieren ( $m=2,94$ ,  $sd=.94$ ) und Gehörbildung ( $m=2,79$ ,  $sd=.92$ ) statt. Seltener sind singendes Erzählen ( $m=2,37$ ,  $Sd=.90$ ) und Vocal Percussion ( $M=2,0$ ,  $sd=1.05$ ) - eine Aktionsform, der aber ein hoher Wert für ästhetische Erfahrungen zugeschrieben wird. Im Übrigen sind die Unterschiede zwischen der Häufigkeit des Einsatzes dieser Aktionsformen und der Einschätzung von deren Wert für ästhetische Erfahrungen eher gering ausgeprägt.

Es ist zu vermuten, dass die Fortbildungsbedarfe in den Bereichen, in denen eine geringe Häufigkeit des Einsatzes in JeKits auf die Zumessung einer hohen Wertigkeit für ästhetische Erfahrungen trifft, besonders hoch sind.

#### *4.2.3. Tanzen*

Grundsätzlich existiert eine große Bandbreite hinsichtlich der beobachteten Unterrichtskonzepte im Schwerpunkt Tanzen. Stark abhängig von den Vorerfahrungen der jeweiligen Lehrkräfte lässt sich zum einen ein im kreativen Kindertanz verorteter Unterricht beschreiben. Zum anderen konnte Unterricht beobachtet werden, der stark durch Ballett-Elemente beeinflusst ist oder sehr spielerisch schauspielerische Elemente fokussiert. Sehr häufig sind im kreativen Kindertanz improvisatorische Partnerübungen beobachtet worden („Puzzle“, „Spiegel“) sowie Aktionsformen, in denen Schülerinnen und Schüler frei Bewegungen oder Posen vorgeben können. Darüber hinaus gilt für alle Stunden im Schwerpunkt Tanzen, dass choreografiertes Tanzen häufig realisiert wird, wobei je nach Konzeption auch hier mit „Leerstellen“ gearbeitet wird, in denen Schülerinnen und Schüler an bestimmten Stellen eines Stückes frei agieren können. Trotz der geringen Stichprobe kann grundsätzlich auch quantitativ die qualitative Tendenz belegt werden, dass Aktionsformen des Reflektierens auch beim Tanzen nur selten eine Rolle spielen. Diese werden von den Tanzlehrkräften jedoch neben den vor allem im kreativen Kindertanz präsenten Aktionsformen des Improvisierens, Choreografierens und diversen Interaktionsübungen mit Partnerinnen und Partnern als sehr förderlich für ästhetische Erfahrungen bewertet.

#### *4.2.4. Resümee*

Lehrkräfte inszenieren Räume für musikalisch-ästhetische Wahrnehmung durch diverse Aktionsformen. Dabei halten Lehrkräfte im Schwerpunkt Instrumente Aktionsformen wie Improvisation und Musik erfinden in stärkerem Maße für förderlich für ästhetische Erfahrungen als Lehrkräfte im Schwerpunkt Singen, auch wenn sie von beiden Gruppen gleichsam nur sehr vereinzelt im Unterricht realisiert werden. Insofern scheint dies bei Gesangslehrkräften eher eine grundlegende Frage der Haltung zu sein als bei Instrumentallehrkräften. Sehr häufig realisieren Lehrkräfte der Schwerpunkte Instrumente und Singen Formen gemeinsamen Musizierens und Singens. Im kreativen Kindertanz spielen improvisatorische Partnerübungen eine große Rolle, während im Schwerpunkt Tanzen allgemein oft auch choreografiert getanzt wird. Festzuhalten ist, dass sich der JeKits-Unterricht im Schwerpunkt



Tanzen je nach verfolgtem Unterrichtskonzept bzw. je nach Lehrkraft stark unterscheiden kann. Räume für Reflexionen werden in allen drei Schwerpunkten nur in geringem Maße geschaffen.

### 4.3. Soziale Praxen

Wie konstituieren sich soziale Praxen durch das gemeinsame Musizieren auf Instrumenten, beim Singen oder Tanzen – wie lassen sich diese Praxen beschreiben?

#### 4.3.1. Sozialformen und Schwerpunkte

Soziale Praxen entstehen durch das gemeinsame Musizieren auf Instrumenten, beim Singen oder Tanzen in sehr unterschiedlicher Weise. Deutlich sticht heraus, wie sehr im Schwerpunkt Singen das gemeinsame Singen im Klassenverband Gemeinschaft erzeugt. Hier ist das Musizieren in der Großgruppe am stärksten, die Individualität der Äußerung der Einzelnen am geringsten ausgeprägt. Interviews mit Klassenlehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern liefern hierzu sehr positive Rückmeldungen: „Das Gemeinsame“ sei das Wichtigste am JeKits-Programm, „dass [man] da [...] Zusammenhalt hat.“ (E); „Ich bemerke schon, dass die Kinder im zweiten Schuljahr sehr viel toleranter zusammen sind und auch in einer Klassengemeinschaft zusammenarbeiten können. [...] Ich kann mir schon gut vorstellen, dass das [JeKits] dazu beiträgt.“ (KL)

„Also, ich finde JeKits schön, weil man kann da sehr viele andere Freunde finden.“

*Schülerin, Schwerpunkt Tanzen.*

Im Schwerpunkt Tanzen finden sich als Sozialformen sowohl Choreografien in der Großgruppe, als auch Kleingruppen-, Partner- und individuelle Arbeit. Stärker sind hier aber Austausch und ausgehandelte Interaktion zwischen den Mitgliedern der Gruppe. Der individuelle Ausdruck spielt eine wesentlich größere Rolle als im Schwerpunkt Singen, vor allem außerhalb vorgegebener Choreografien im kreativen Kindertanz. Gelobt wird häufig die Schulung der Aufmerksamkeit und der Verantwortung für sich und andere im Schwerpunkt Tanzen: „Dass die darauf achten müssen, ich darf nicht gleichzeitig mit den anderen loslaufen, ich muss vielleicht ein bisschen später loslaufen. Ich muss gucken, wo der ist.“ (KL)

Der Schwerpunkt Instrumente weist in JeKits 1 verschiedenste Umsetzungsformen auf, welche von der Instrumentenvorstellung bis hin zum Einschluss von Aktionsformen aus den beiden anderen Schwerpunkten reichen. Dementsprechend vielfältig sind die Sozialformen. Von den drei Schwerpunkten ist der Gruppeninstrumentalunterricht am stärksten individuell orientiert. Das Orchester böte eigentlich ein hohes Potential für das gemeinsame Erleben des Musik Machens in der Großgruppe – die Bewertungen der Orchesterarbeit werden aber bei vielen beteiligten Erwachsenen wie Kindern von der Wahrnehmung von Problemen mit Disziplin oder großer Leistungsheterogenität bestimmt: „Ich glaube, dass es da oftmals auch sehr laut zugeht, einfach durch die Anzahl der verschiedenen Instrumente und ich glaube, das stört ihn [den Sohn] dann, beziehungsweise geht es dann für ihn manchmal

nicht schnell genug vorwärts, weil andere Kinder [...] vielleicht ein schwierigeres Instrument auch erlernen, dass es dann noch nicht so harmoniert, und das nervt ihn dann. [...] Also, wenn er [der Sohn] die Wahl hätte, würde er zum Orchester nicht mehr hingehen. [...] Ich glaube, das kommt einfach zu früh.“ (E) Grundsätzlich finden sich aber auch positive Stimmen zur Einrichtung des Orchesterunterrichts in JeKits 2: „Der Orchesterbereich, dass der gestärkt wurde, die Idee finde ich gut.“ (SL)

Gemischt bewertet wird von den Befragten der Anfang des Programms in Klassenstufe 1 oder 2 – auch im Hinblick auf die verschiedenen Schwerpunkte. „Ich würde JeKits 1 in die zweite Klasse setzen und JeKits 2 in die dritte Klasse setzen. Zum Beispiel, weil die Erstklässler im ersten halben Jahr mit ganz anderen Dingen beschäftigt sind“ (L). Andere sehen JeKits als gutes Mittel zur Stärkung des Klassenzusammenhaltes in Klasse 1 durch Musik. Im Falle von integrierten Eingangsklassen (Klassenstufe 1 und 2) wird auch beschrieben, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die Musik besser kennenlernen: „Also, die Großen, die sind ja eigentlich die Vorbilder. Die Kleinen gucken da ganz viel ab.“ (L)

Darüber hinaus soll das Augenmerk im Folgenden auf einige Einzelaspekte sozialer Praxen gelenkt werden.

#### *4.3.2. Machtverhältnisse und Ausschlusspraktiken*

Praktiken der Disziplinierung nach Unterrichtsstörungen finden durch Ausschluss oder das Exponieren von Schülerinnen und Schülern vor der Gruppe auch im JeKits-Unterricht statt. Solche Praktiken wurden im Schwerpunkt Singen insbesondere dann beobachtet, wenn Lehrkräfte einem lehrerzentrierten Unterrichtskonzept mit wenig kreativen Freiräumen für die Schülerinnen und Schüler folgen: „Ich muss es ganz klar sanktionieren. Klar sagen ‚so geht das nicht‘. Die werden auch teilweise an den Rand gesetzt, wenn sie nicht mitmachen möchten. [...] Ich hatte mal einen vor die Tür gestellt, weil das wie eine Domino-Reihe ist. Es sind dann sechs Jungs, die den ganzen Betrieb aufmischen.“ (L) Lehrkräfte im Schwerpunkt Singen wiesen in den Interviews darauf hin, dass vor allem in JeKits 2 Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen werden müssen, da die Unterstützung durch die Tandemlehrkraft fehle. So beklagt eine Lehrkraft: „Das kriegen wir nicht auf die Reihe, das schaffe ich nicht, das schaffen wir nicht. Da braucht man echt manchmal Unterstützung, damit das einfach in die richtige Bahn – sonst ist das manchmal total frustrierend. [...] Würde ich mir sehr wünschen, dass es noch Lehrkräfte gibt, unterstützende Hände gibt, die einfach uns beratend zur Seite stehen, oder Kinder mal rausnehmen.“ (L)

Aber auch im Schwerpunkt Tanzen wird von diesen Problemen und der Bestrafung von Schülern berichtet. Eine Tanzlehrkraft habe Schwierigkeiten für Ruhe zu sorgen, und das habe bei ihm Konsequenzen: „Da hat er dann nicht so das Handwerkszeug und dann macht er was. Da gab es eine Zeit lang Strafarbeiten.“ (L)

Außerdem wird u. a. im Schwerpunkt Instrumente kritisiert, dass unmotivierte Schülerinnen und Schüler vertraglich über ein Schuljahr bei geringer Probezeit an das Programm gebunden seien: „Und was ich bemängle an dem Konzept JeKits ist, wenn die Eltern sich vertraglich binden, die binden sich für ein Jahr verbindlich. Problem ist aber, dass [...] das einige Kinder merken, das ist ja gar nicht das Instrument, das ich gerne möchte. [...] Dann ist das manchmal eine Qual [...], weil dann haben die einfach keine Lust mehr.“ (L) In JeKits 2 im Schwerpunkt Singen resultiere eine Vielzahl unmotivierter Schülerinnen und Schüler darüber hinaus auch daher, dass „viele Kinder dabei [sind], die das nicht unbedingt wollen. Die angemeldet sind, weil die Eltern sagen, dass es [JeKits] besser ist als die Übermittagsbetreuung.“ (L) Hier treten JeKits 2 und attraktive Alternativangebote in eine ungünstige Konkurrenz, weil die oben im Zitat benannten Kinder die Teilnahme an JeKits 2 gegenüber den Vorteilen der Teilnahme an anderen freiwilligen Nachmittagsangeboten (z.B. Sport, Freies Spiel) abwägen.

Derartige Aussagen wurden ausschließlich von Lehrkräften an solchen Schulen getroffen, die nach dem VERA-Index einer hohen sozialen Belastung ausgesetzt sind. Gerade in JeKits 2 scheint die Belastung für die Lehrkräfte der außerschulischen Bildungspartner an solchen Schulen sehr hoch zu sein, so dass disziplinierende Maßnahmen wie das Ausschließen einzelner Schülerinnen und Schüler zu einer möglichen Praxis im JeKits-Unterricht werden.

Darüber hinaus wurden im Schwerpunkt Singen vereinzelt Situationen beobachtet, in denen Schülerinnen und Schüler aus disziplinarischen Gründen vor der Gruppe einzeln vorsingen mussten. Hingegen ist in der Regel zwar auch der Gruppeninstrumentalunterricht sehr lehrerzentriert, vergleichbare Ausschluss- oder Expositionspraktiken wurden hier jedoch nicht beobachtet. Am wenigsten waren Ausschlusspraktiken im Schwerpunkt Tanzen zu sehen, vor allem in seiner Ausprägung als kreativer Kindertanz. Auch spielen Machtverhältnisse und Ausschlusspraktiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler schwerpunktübergreifend keine nennenswerte Rolle: „Keiner lacht den anderen aus, also das ist schon ein schönes Miteinander.“ (KL)

#### *4.3.3. Konkurrenz und Leistungsunterschiede*

Leistungsunterschiede sind in den Schwerpunkten Singen und Tanzen im Allgemeinen nicht von großer Bedeutung. JeKits gibt auch Kindern einen Raum, die im schulischen Unterricht weniger hervortreten: „Ich habe das Gefühl, dass auch die Kinder, die im Unterricht eben sehr zurückhaltend sind, hier völlig aus sich herauskommen können.“ (KL) Im Schwerpunkt Instrumente hingegen kommen Leistungsunterschiede deutlicher zum Tragen. Heterogenität in der Gruppe wirkt sich in JeKits 2 sowohl im Gruppeninstrumentalunterricht als auch zwischen Instrumentengruppen im Orchester auf die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler aus. Dies gilt vor allem für Schülerinnen und Schüler, die sich unterfordert fühlen. Ein interviewtes Elternteil berichtet: „Ich glaube das stört ihn dann, beziehungsweise geht es dann für ihn manchmal nicht schnell genug vorwärts.“ (E)

Dennoch konnte beobachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Hilfe anbieten, wenn sie selbst bereits mit Aufgabenstellungen fertig sind. Vereinzelt wird das gegenseitige Helfen auch von den Lehrkräften angeleitet: „Also ich mache das dann auch schon mal, dass so ein Starker einem Schwächeren hilft oder zur Seite steht, nochmal erklärt, welcher Finger ist das jetzt eigentlich, den wir brauchen. Das funktioniert auch.“ (L) Schwerpunktübergreifend ist festzuhalten, dass gerade auch in JeKits 1 eine ausgeprägte Hilfekultur entwickelt wird: „Also, im Englischunterricht habe ich das nicht, dass die Kinder sich gegenseitig helfen. [...] Das ist wirklich jetzt hier im Instrumentalunterricht bzw. im Orchester natürlich auch“ (L/ML).

Konkurrenz zwischen Schülerinnen und Schülern kann entstehen, wenn z. B. neue Instrumente oder Aufgaben eingeführt werden und sich Schülerinnen und Schüler miteinander sozial vergleichen können. „So einen Konkurrenzdruck gibt es natürlich. Es gibt immer ein paar, besonders unter den Jungs mehr Konkurrenz.“ (L) Dies wurde vereinzelt auch im Schwerpunkt Tanz im Zuge der Entwicklung von Choreografien beobachtet. Im Wesentlichen ist jedoch auch Konkurrenz mehrheitlich im Schwerpunkt Instrumente beobachtet worden, da hier einzelne Schülerinnen und Schüler stärker im Fokus stehen und Leistungsunterschiede leichter zu erkennen sind. So wurde in den Unterrichtsbeobachtungen im Schwerpunkt Instrumente betrachtet, dass einzelne Schülerinnen und Schüler darauf gedrängt haben, vorspielen zu dürfen (B): „Die sind einfach stolz, dass sie was können, was andere nicht können“ (SL). Im Schwerpunkt Tanzen spielt Konkurrenz überwiegend keine Rolle, da den Schülerinnen und Schülern viel Freiraum gelassen wird, ihren Fähigkeiten entsprechend zu handeln. Beim Tanzen sei klar: „Jeder tut sein Bestes. Der Spaß, die Freude an der Bewegung steht im Vordergrund. Da ist kein Leistungsdruck.“ (B)

#### **4.3.4. Inklusion**

Schülerinnen und Schüler mit Förderdiagnose laufen in Klassen mit gemeinsamem Unterricht in der Regel ohne spezielle individuelle Betreuung oder musik- bzw. tanzpädagogische Förderung mit. Dies wird auch in den Ausführungen einer Lehrkraft deutlich: „Wir haben ein Kind, das kann kaum geradeaus laufen, also das ist in ärztlicher Behandlung [...]. Ja und die macht auch alles mit und ist alles ganz normal. Also die macht so gut wie sie kann. Wird nicht belächelt deswegen oder so. Also das gibt es nicht, dass da einer so ausgegrenzt wird.“ (KL) Im JeKits 1-Unterricht stehen die schulischen Tandempartner unterstützend zur Verfügung.

Heterogenität wird ausschließlich und nur vereinzelt in den Schwerpunkten Instrumente und Singen als Problem beschrieben, da individuelle Betreuung an vielen Stellen nötig sei, aber durch die Gruppengrößen verhindert werde. So empfindet eine Gesangslehrkraft eine „Gruppe zum Beispiel [mit] vierzehn Kinder[n], [...] schon noch ein bisschen zu groß [...]. Wenn man sagen würde, ja okay, jetzt beschäftige ich mich mal mit dem einen Kind ein bisschen ausgiebiger, dann ist das ja für die anderen Kinder langweilig“ (L). Im Schwerpunkt Instrumente werden

dahingegen teilweise noch kleinere Gruppengrößen gewünscht: „Ich finde die Anhebung der Gruppengrößen schwierig. [...] Wenn dann da acht Kinder drin sind, das ist schon grenzwertig. Also auch was da an Effektivität bei rumkommt im Unterricht.“ (SL) Generell sehen die JeKits-Lehrkräfte den Umgang mit Heterogenität in Großgruppen aber zumindest als neue und große Herausforderung.

Beteiligte aller Schwerpunkte sehen in JeKits Chancen auf Inklusion und die potenzielle Möglichkeit zur Stärkung sozialen Miteinanders: „Und dass Unterschiedliche zusammen sind, ob die jetzt nun lernbehindert heißen oder nicht, ist ja egal. Ist beim Tanzen eben nicht so wichtig“ (L). JeKits biete darüber hinaus vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler Chancen, die im Regelunterricht der Grundschule nicht aus sich herauskommen können: „[Das sind] auch ganz andere Persönlichkeiten plötzlich, wo wir immer wieder überrascht sind“ (KL).

Kinder mit Fluchterfahrungen und geringen Deutschkenntnissen profitieren von JeKits: „In den anderen Fächern wie Mathe, da tauchen die unter. Wenn die Fächer Kunst und Musik dran sind, da merkt man, da werden sie abgeholt, da haben sie Spaß dran“ (KL). Dabei bietet gerade der Schwerpunkt Tanzen auch Schülerinnen und Schülern mit Sprachschwierigkeiten im Deutschen Teilhabemöglichkeiten. Eine Lehrkraft erzählt: „Es waren einzelne Kinder, die im JeKits-Unterricht wesentlich aufgeweckter waren als im normalen, ich sage mal verkopften Unterricht. Die einfach diese Bewegungsphasen nutzen, sich da viel intensiver ausdrücken können, als wenn das fehlt. [...] Ich habe drei zurückgeschickt, aber besonders einer davon, [...] der war auch nicht nur körperlich so ein bisschen zurück. Aber sowie Musik an ging waren er und ein syrisches Mädchen, sind die echt wie ausgewechselt. Können sich dadurch, dass das nichts mit Sprache zu tun hat, ganz anders ausdrücken und [...] trauen sich da viel mehr zu als jetzt im Unterricht, wo sie immer bei den schwächeren Kindern sind und den Wortschatz eben auch nicht haben, um da mitzumachen. [...] Aber im Tanzen gibt es wirklich auch einige, denen das wirklich guttut“ (KL).

An einigen Standorten werden die sprachlichen Anforderungen des Schwerpunktes Singen hingegen als Herausforderung für die Schülerschaft in JeKits 1 beschrieben: „Die sind ja der Sprache hier nicht so mächtig, da sind manchmal schwierige Wörter bei, Verständnis ist noch nicht da. Und das muss man dann immer wiederholen. (L)

#### **4.3.5. Resümee**

In JeKits konstituieren sich in allen drei Schwerpunkten wesentliche soziale Praxen des Miteinanders. Dies scheint insbesondere in den Schwerpunkten Tanzen und Singen und im gemeinsamen JeKits-Orchester möglich, während die übliche Gestaltung des Gruppenunterrichts im Schwerpunkt Instrumente einzelne Schülerinnen und Schüler stärker fokussiert und somit von Konkurrenzen geprägte Praxen leichter ermöglicht. JeKits bietet darüber hinaus inklusive Chancen für alle Schülerinnen und Schüler aller Schwerpunkte. Soziale Praxen des Ausschließens Einzelner, insbesondere im Schwerpunkt Singen häufig beobachtet und beschrieben,

können ästhetischen Erfahrungen zuwiderlaufen. Solche Praktiken sind in der Regel dort vorzufinden, wo ein Unterricht Schülerinnen und Schülern wenig Raum für kreative Entfaltung eröffnet und sich Lehrkräfte überfordert fühlen.

#### 4.4. Soziale Praxen und ästhetische Erfahrung

In welcher Beziehung stehen Prozesse der ästhetischen Erfahrung mit den musikalischen Praxen als sozialen Praxen?

Nur vereinzelt beschreiben Lehrkräfte der Bildungspartner explizit Effekte des Künstlerischen auf das soziale Miteinander. So habe sich das soziale Miteinander durch JeKits verbessert: „I: Hat sich das soziale Miteinander auch verbessert, weil die zusammen etwas Künstlerisches erschaffen, eine Aufführung machen? L: Ja, genau. Solche Aufgaben werden da gestellt und gefordert, dass man die gemeinsam löst. Und man hat Zeit dazu. Man hat den Rahmen, um das dann vorzuführen in der Gruppe mit unterschiedlichen Partnern. Das ist wirklich ein guter Beitrag gewesen.“

Auch sei vor allem in JeKits 2 oder am Ende von JeKits 1 zu beobachten, dass von den Schülerinnen und Schülern weniger Unterrichtsstörungen ausgehen. Im Laufe von JeKits 1 haben sie die Erfahrung machen können, dass ästhetische Erfahrungen „im Team“ erreicht werden können, dass man als Gruppe „gut klingt“: „Ja, es dauert eine Weile. Auch sowieso mit Regeln im ersten Jahr, dauert das sehr lange. Aber es kommt nach einem Jahr. Der Zusammenhalt, der ist schon da. [...] Da sind weniger Störenfriede, die sich probieren wollen, sondern verstehen: als Team funktionieren wir gut, als Team klingen wir gut. Und dann kann durchaus auch so ein Leuchten entstehen.“ (L)

Viele Akteure sehen in JeKits Chancen zur Förderung des sozialen Miteinanders. Nicht alle jedoch können soziale Effekte außerhalb von JeKits ausschließlich auf die Teilnahme an JeKits zurückführen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn schulintern sowieso viel im sozialen Bereich gearbeitet werde. Dennoch wird JeKits ein gewisser Anteil daran zugemessen: „Aber ob das jetzt mit JeKits zusammenhängt? Ich kann mir schon gut vorstellen, dass das dazu beiträgt, denn es ist im Moment so, dass sie immer wieder auch neue Gruppenkonstellationen haben, auch bei JeKits. Bei mir in der Klasse aber auch. [...] Ich glaube schon, dass das eine Rolle spielt, dass sie das jetzt regelmäßig, einmal in der Woche, machen.“ (KL).

## 5. Los 2: Teilhabegerechtigkeit

Ein zentrales Anliegen der Evaluation ist zu untersuchen, inwiefern das JeKits-Programm die selbstgesteckten Ziele zur Teilhabegerechtigkeit erreicht. Zunächst werden im Folgenden erstens die Übergangsquoten vom ersten zum zweiten JeKits-Jahr nach verschiedenen Kriterien differenziert dargestellt. Anschließend werden zweitens Gründe erläutert, warum Kinder nicht am zweiten JeKits-Jahr teilnehmen. Im darauffolgenden Teil wird drittens ein Überblick über das Angebot der Grundschulen/Partnerinstitutionen nach JeKits 2 gegeben. Abschließend sollen viertens mögliche Konsequenzen beschrieben werden, die aus diesen Analysen folgen.

### 5.1. Übergangsquoten

Wie gestaltet sich der Übergang vom ersten zum zweiten JeKits-Jahr? Inwiefern unterscheiden sich die Übergangsquoten nach den Kriterien Sozialindex, Programmschwerpunkt, Kulturelles Kapital und Migration?

#### 5.1.1. Sozialindex

In Schulvergleichsuntersuchungen wird der sog. VERA-Index verwendet, eine Maßzahl, die Faktoren ungünstiger sozialer Lagen erfasst. Mit höherem VERA-Index (also mit höherer sozialer Belastung) nimmt die Anzahl der Schulen zu, die am JeKits-Programm teilnehmen. Dieses Bild bestätigt sich, wenn man die Anzahl der JeKits-Schulen zur Gesamtzahl der Grundschulen in der jeweiligen Stufe ins Verhältnis setzt (Abb. 7). Offensichtlich ist es für alle Akteure (Schulen, Bildungspartner und Kommunen) ein Anliegen, in diesen Schulen stark kompensatorisch zu wirken. JeKits erreicht also diese Schulen in besonderer Weise<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> (Ergänzende Tabellen zu den absoluten Häufigkeiten der Erhebungen finden sich im Anhang)

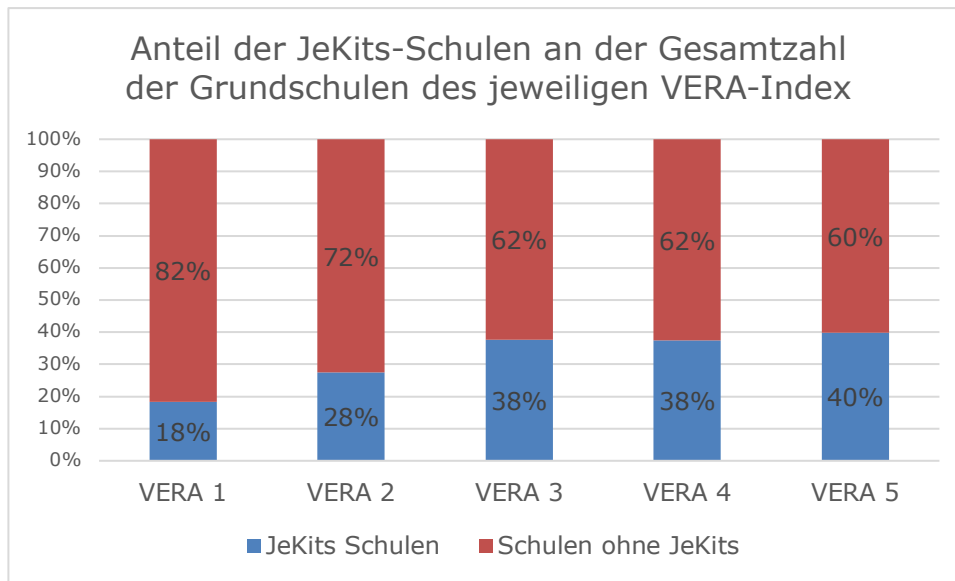


Abb. 7: JeKits-Schulen nach VERA-Index

Die kompensatorische Wirkung kann jedoch im Übergang zum zweiten JeKits-Jahr nicht in solch hohem Maße erfüllt werden. Die Übergangsquoten zu JeKits 2 unterscheiden sich nach VERA-Index. Hier gilt, je stärker eine Schule sozial belastet ist, desto geringer ist die Übergangsquote. Insgesamt ergibt sich das Bild, dass sozial Benachteiligte mit JeKits 1 gut erreicht werden, dass deren Teilhabe mit JeKits 2 aber nachlässt (Abb. 8).

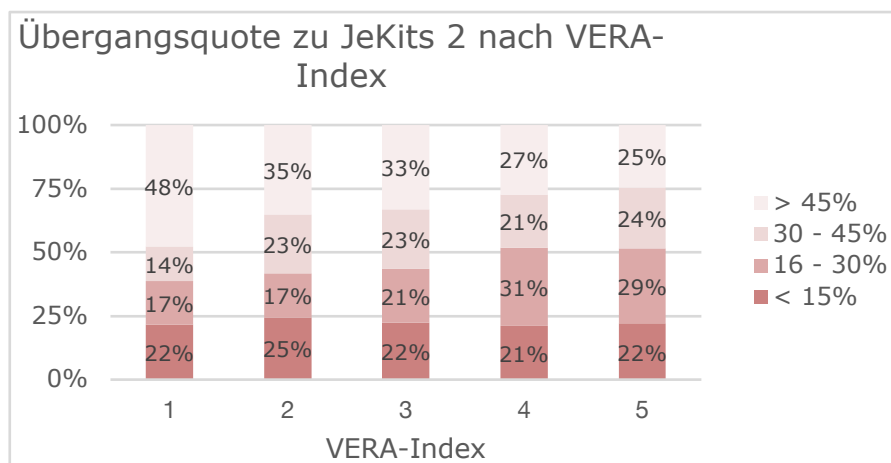


Abb. 8: Übergangsquoten vom ersten zum zweiten JeKits-Jahr in Abhängigkeit von sozialen Belastungsfaktoren

### 5.1.2. Programmschwerpunkt der Schule

Die Übergangsquoten vom ersten zum zweiten JeKits-Jahr unterscheiden sich stark nach Schwerpunkt. Geringe Übergangsquoten sind vor allem in den Schwer-



punkten Singen und Tanzen zu finden. Hier decken sich die Befunde aus den statistischen Daten und die Befunde aus den Interviews.

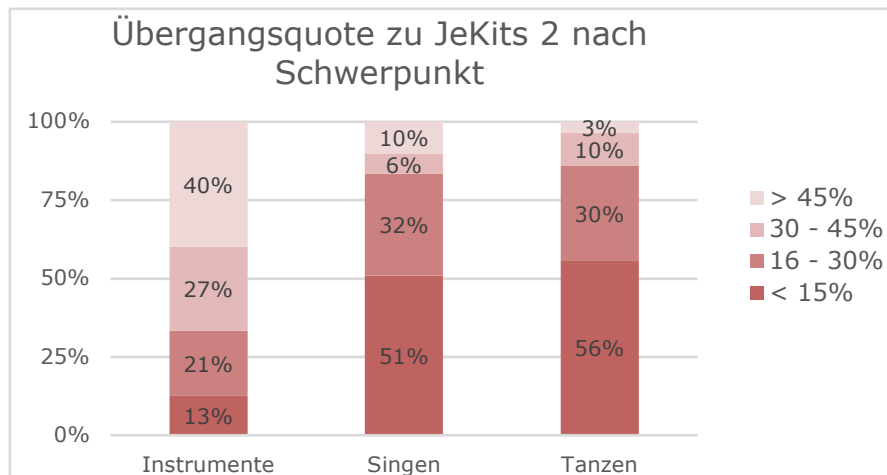


Abb. 9: Übergangsquote von JeKits 1 zu JeKits 2 in Abhängigkeit vom Programmschwerpunkt

### 5.1.3. Kulturelles Kapital

Der sozialkompensatorische Ansatz von JeKits impliziert auch, Kinder aus „bildungsfernen“ Familien genauso zu erreichen wie andere. Im Idealfall wäre der Anteil der Kinder aus beiden Gruppen gleich hoch. Wie wird „Bildungsnähe“ erfasst? Die Anzahl der Bücher in einem Haushalt gilt auch in Zeiten von E-Books als guter Indikator dafür. Ein guter Richtwert ist dabei die Zahl 100, weil sich Stichproben daran erfahrungsgemäß gut dichotomisieren, d.h. in zwei Gruppen unterteilen lassen. So auch bei JeKits: In 71 Fällen liegt die Bücherzahl über 100, in 59 darunter.

Wenn die Anzahl der Bücher zu Hause kleiner als 100 ist, liegt die Anmeldequote der Kinder zum zweiten JeKits-Jahr bei 50,8%. Wenn zu Hause mehr als 100 Bücher vorhanden sind, liegt die Quote bei 62,8%. Diese Diskrepanz findet sich auch beim Wunsch der Kinder, weiter Instrumente zu spielen/zu tanzen/zu singen: 64,4% der Kinder, die zu Hause weniger als 100 Bücher haben, wünschen sich, auch im nächsten Jahr künstlerisch aktiv zu sein. Bei Kindern, die zu Hause mehr als 100 Bücher haben, liegt dieser Wert bei 73,6%.

Neben der Anzahl der Bücher wurden auch die Bildungsabschlüsse der Eltern erfasst. Alle drei Variablen (Anzahl der Bücher, höchster Abschluss der Mutter, höchster Abschluss des Vaters) wurden zu einer Variablen zusammengefasst. Diese kann man analog zum VERA-Index in fünf, jeweils 20% der Eltern umfassende Stufen unterteilen. In Stufe 1 befinden sich die 20% der Eltern mit dem höchsten kulturellen Kapital. In Stufe 5 befinden sich die 20% der Eltern mit dem niedrigsten kulturellen Kapital. Setzt man diese Stufen nun ins Verhältnis zur Anmeldung zum zweiten Jahr ergibt sich folgendes Bild:

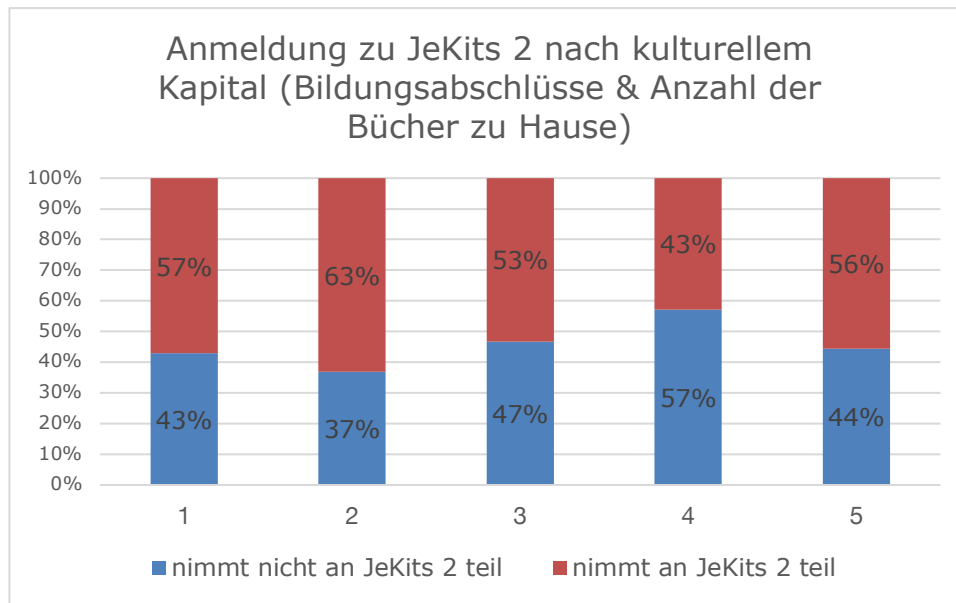


Abb. 10: Kulturelles Kapital und Anmeldung zu JeKits 2

In Abb. 10 zeigt sich ein nicht linearer Zusammenhang: Bei Kindern der Stufe mit dem niedrigsten Kulturellen Kapital (Stufe 5) ist die Anmeldequote höher als bei der Stufe darüber. Ein möglicher Grund hierfür könnten die Beitragsbefreiungen sein, die fast ausschließlich von Eltern der Stufe 5 in Anspruch genommen wird. Zwischen Stufe 4 und Stufe 2 steigt mit dem kulturellen Kapital auch die Anmeldequote zum zweiten Jahr. Doch dann sinkt die Anmeldequote wieder. In der Stufe mit dem höchsten Kulturellen Kapital (Stufe 1) liegt die Anmeldequote niedriger als in Stufe 2. Außerdem ist festzuhalten, dass die Eltern der am stärksten privilegierten Gruppe (57%) ihr Kind in etwa genauso oft zum zweiten Jahr anmelden wie Eltern der am stärksten benachteiligten Gruppe (56%). Dies unterstützt einen Befund aus der qualitativen Analyse. Die Beiträge in JeKits 2 könnten vor allem für die Eltern eine Hürde darstellen, die zwar über wenige Ressourcen verfügen, aber nicht unter die BuT-Kriterien fallen.

Auch dieses Ergebnis unterstützt die These, dass die Teilhabe sozial benachteiligter Kinder bei JeKits 2 schwächer ausgeprägt ist als bei JeKits 1. Dieser Befund deckt sich mit anderen Studien (z. B. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2017), die den Zusammenhang zwischen Sozialstatus, Haushaltseinkommen und musikalischer Betätigung gezeigt haben. JeKits mag diesen Effekt vor allem bei den am stärksten benachteiligten Kindern abmildern – das lässt sich ohne Vergleichsgruppe ähnlich alter Kinder nicht beurteilen: Aufheben kann das Programm ihn im derzeitigen Design nicht.

#### 5.1.4. Migrationshintergrund

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die an JeKits 2 teilnehmen, liegt im Sample bei 63,1%. Dem gegenüber steht die Quote der Kinder ohne Migrationshintergrund bei 59,7%. Diese Befunde sind kontraintuitiv und stehen in Widerspruch zu den bisher dargestellten Zahlen zu Teilhabegerechtigkeit. Es ist Vorsicht

geboten: Rein deskriptiv findet sich das Phänomen zwar sowohl in den Eltern- als auch den Kinder-Daten. Aber aus statistischer Sicht kann man von diesen Ergebnissen nicht auf andere JeKits-Schulen schließen. Die Beschreibung ist für unsere Stichprobe gültig, aber es ist nicht zulässig, sie zu verallgemeinern.

Es lässt sich allerdings zeigen, dass die gute Einbettung von JeKits in familiäre Strukturen und Praxen förderlich ist. Im Eltern-Fragebogen wird danach gefragt, ob das Kind zu Hause über seine Erfahrungen bei JeKits spricht. Je positiver Eltern diese Aussage bewerten, desto eher nehmen die Kinder auch an JeKits 2 teil. Der Zusammenhang ist zwar nur schwach, aber nachweisbar. Auch mit Geschwisterkindern hängt der Übergang zu JeKits 2 zusammen: 71,9% der Kinder mit Geschwistern, die bereits an JeKi(ts) teilgenommen haben, nehmen am zweiten JeKits-Jahr teil. Im Gegensatz dazu nehmen nur 49,5% der Kinder, die keine bereits an JeKits teilnehmenden Geschwister haben, am zweiten JeKits-Jahr teil.

## 5.2. Gründe für die Nichtteilnahme am zweiten JeKits-Jahr aus Elternsicht

Welche Gründe sind ausschlaggebend dafür, dass Kinder nicht zum zweiten JeKits-Jahr angemeldet werden? Haben Kinder den Wunsch, sich weiter musikalisch-tänzerisch zu betätigen?

Im Eltern-Fragebogen wurden die Eltern in einer Freitexteingabe gefragt, warum sie ihr Kind nicht zu JeKits 2 angemeldet haben. Mit Abstand am häufigsten wird als Grund das Interesse/der Wille des Kindes angeführt (19x). Als zweithäufigster Grund werden Unterrichtsmerkmale angeführt (5x), beispielsweise, dass das Lern-tempo nicht angemessen sei. Die Kosten werden am dritthäufigsten genannt (4x). Zeit(punkt) und „Mein Sohn mag tanzen nicht“ sind mit jeweils zwei Nennungen noch kategorisierbar. Die anderen Antworten ließen sich nicht zusammenfassen. Hier werden oft individuelle Hindernisse genannt, z.B. dass das „Schleppen“ des Instrumentes zur Schule zu umständlich sei.

Im Folgenden wird detaillierter ausgeführt, inwiefern das Interesse des Kindes, Unterrichtsmerkmale, Kosten und Zeit(punkt) einen Einfluss darauf haben, ob ein Kind am zweiten JeKits-Jahr bzw. einem darauf folgenden Angebot teilnimmt.

### 5.2.1. Interesse des Kindes

Um die Motivationslage der Kinder rekonstruieren zu können, wird die Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr aus mehreren Perspektiven mittels verschiedener Fragen beleuchtet.

Die Aussage „Mein Kind hat selbst entschieden, am zweiten JeKits-Jahr teilzunehmen“ bewerten Eltern überwiegend positiv. Kinder schätzen dabei ihren eigenen Einfluss auf die Entscheidung für bzw. gegen das zweite JeKits-Jahr als deutlich höher ein als ihre Eltern. Die Antworten von Kindern und Eltern unterscheiden sich insbesondere in der Kategorie „trifft gar nicht zu“. 28,9% der Eltern denken, dass

ihre Kinder gar nicht selbst über die Teilnahme entschieden haben. Bei den Kindern sind das nur 7,3%.

Kinder, die an JeKits 2 teilgenommen haben, stimmen der Aussage „Ich möchte auch im nächsten Jahr wieder singen/tanzen/ein Instrument spielen lernen“ insgesamt eher zu - offensichtlich erleben sie das Angebot positiv. Bei Mädchen ist der Wunsch deutlich stärker ausgeprägt als bei Jungen. Während der Wunsch weiterzumachen bei den Kindern in den Schwerpunkten Instrumente und Singen ähnlich stark ist, ist er im Schwerpunkt Tanzen deutlich schwächer ausgeprägt.

Zwischen dem Geschlecht und dem Wunsch weiterzumachen besteht im Schwerpunkt Instrumente kaum ein Zusammenhang (ETA-Koeffizient: 0,04). In den Schwerpunkten Tanzen (ETA: 0,45) und Singen (ETA: 0,43) hängen die beiden Merkmale jedoch mittelstark zusammen. Jungen nehmen in den Schwerpunkten Singen und Tanzen deutlich seltener am zweiten JeKits-Jahr teil als Mädchen. Die Wünsche der Kinder spiegeln sich damit in den tatsächlichen Übergangsquoten wider. Der Schwerpunkt Singen und insbesondere der Schwerpunkt Tanzen scheinen Jungen in der derzeitigen Form deutlich schwächer als Mädchen anzusprechen.

**Eta** ist ein Maß für den Zusammenhang zweier Variablen und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen.

Zu den familiären Einflüssen zählt auch das elterliche Vorbild. Gerade angesichts der starken o. g. Gender-Unterschiede interessierte die Frage, ob auch das elterliche Vorbild mit dem Wunsch des Kindes, weiter zu singen/tanzen/Instrumente zu spielen zusammenhängt. Die Variable „Mein Papa kann ganz gut singen/tanzen/ein Instrument spielen“ hat allerdings nur einen leicht positiven Einfluss auf den Wunsch des Kindes, sich nach JeKits weiter musikalisch-tänzerisch zu betätigen. Einen stärkeren, insgesamt moderat positiven Einfluss hat es, wenn Kinder bei Familienfesten gemeinsam mit anderen singen/tanzen/Instrumente spielen. Ob musikalisch-tänzerische Fähigkeiten der Mütter einen Einfluss haben, ist nicht nachweisbar. Die Interviews legen nahe, dass auch das Wahlverhalten der Peers einen Einfluss auf den Wunsch der Kinder haben könnte. Dieses wurde jedoch nicht quantitativ erfasst. Insgesamt lässt sich aus diesen Faktoren ableiten, dass die Elternarbeit in JeKits das Engagement der Kinder stärken könnte und Aufmerksamkeit verdient.

Eltern aus dem Schwerpunkt Singen halten es für wahrscheinlicher, dass ihre Kinder auch in Zukunft singen/tanzen/ein Instrument spielen werden. Sogar instrumenten-spezifische Aussagen werden von Eltern aus dem Schwerpunkt Singen als wahrscheinlicher bewertet als von Eltern aus dem Schwerpunkt Instrumente.

Eltern aus den mittleren Kategorien des Sozialindexes ist es außerdem signifikant wichtiger, sich in Zukunft für die musikalisch-tänzerische Bildung ihrer Kinder einzusetzen als Eltern der sozial privilegiertesten Schulen. Auch wenn das Wohnortprinzip in der Grundschule einen engen Zusammenhang zwischen Sozialstatus der Eltern und Index der Schule nahelegt, sind die Merkmale zunächst unabhängig. Gleichwohl kann man hier einen Hinweis darauf sehen, dass speziell Mittelschichtseltern die musikalische Förderung wertschätzen. Dies deckt sich mit anderen Be-

funden (vgl. Lehmann-Wermser 2013). Zu VERA 5-Schulen liefern die Analysen keine belastbaren Ergebnisse.

### 5.2.2. Unterrichtsmerkmale

Hier gibt es eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen, die durch die Interviews generiert wurden, und den über die Fragebögen erhaltenen Aussagen: Auf Grundlage der Interviews könnte man schließen, dass inhaltlich-fachliche Aspekte bei der Entscheidung für oder gegen das zweite JeKits-Jahr eine eher untergeordnete Rolle spielen. Im Gegensatz dazu liefert der Fragebogen das Ergebnis, dass die Unterrichtsqualität für Eltern bei der Entscheidung wichtig ist. Unterrichtsmerkmale werden im Fragebogen am zweithäufigsten genannt – und damit noch öfter als die Kosten, die mit JeKits 2 verbunden sind. Die Ergebnisse sind also insofern widersprüchlich, als dass keine definitive Aussage darüber möglich ist, wie wichtig die Unterrichtsqualität den Eltern bei der Entscheidung um JeKits 2 ist. Dass sie für einige Eltern eine Rolle spielt, kann aber festgehalten werden.

Bezüglich des Tanz-Schwerpunkts wird mehrfach berichtet, dass die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Elternschaft von ‚Tanzunterricht‘ oft nicht mit dem JeKits-Unterricht im Schwerpunkt Tanzen übereinkommen. Eltern stellen sich den Tanzunterricht oft eher als tanzschrittbasiert im Sinne von Paartanz vor. Von JeKits-Lehrkräften wird Tanz jedoch auch als kreativer Ausdruck durch Bewegung im Sinne kreativen Kindertanzes verstanden. Das Kunstverständnis der Eltern führt hier zu Problemen, weil insbesondere Tanzformen, in denen neben Körpertechnik der Schwerpunkt auf individuelle Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten gelegt wird, nicht von allen Eltern anerkannt werden. Das deutet auf ein Vermittlungsproblem hin: Welche Zielvorstellungen hier auf welchen Wegen erreicht werden sollen, wäre deutlicher zu kommunizieren. Das ist sicherlich auch deshalb eine anspruchsvolle Aufgabe, weil dieser Schwerpunkt gerade in den Schulen mit niedrigem VERA-Index stark vertreten ist.

### 5.2.3. Kosten

Die Aussage „Wenn ich an die Elternbeiträge denke, dann sind die Beiträge für ein solches Programm definitiv zu teuer“ wird von den Eltern insgesamt eher abgelehnt. Allerdings ist die Streuung vergleichsweise hoch – die Werte liegen also durchschnittlich relativ weit vom Mittelwert entfernt. Zwischen den Schwerpunkten lassen sich signifikante Unterschiede festmachen:

Im Schwerpunkt Singen finden die Eltern die Beiträge recht entschieden nicht zu hoch und im Schwerpunkt Tanzen eher nicht zu hoch. Eltern des Schwerpunkts Instrumente stehen der Aussage neutral gegenüber und bewerten die Beitragshöhe damit im Vergleich zu den anderen Schwerpunkten eher als hoch. Dieser Befund deckt sich mit den Daten aus der qualitativen Analyse: Hier geben die Befragten an, dass der Schwerpunkt Instrumente mancherorts nicht in Frage komme, weil die damit verbundenen Kosten für die Eltern zu hoch seien.

Auch nach Sozialindex unterscheidet sich die Bewertung der Beitragshöhe (Abbildung 11). Das Ergebnis ist insofern überraschend, als dass die sozial privilegiert-

testen Eltern (VERA 1) die Kosten am ehesten zu hoch finden. Für Eltern aus VERA 2-Schulen scheinen die Kosten kein Problem darzustellen. Die objektiven Kosten und Belastungen sind in vielen Fällen wohl weniger problematisch als die Wahrnehmung dieser Beträge. Dies gilt nicht für Eltern, die knapp oberhalb der Grenzen für Beitragsbefreiungen liegen.

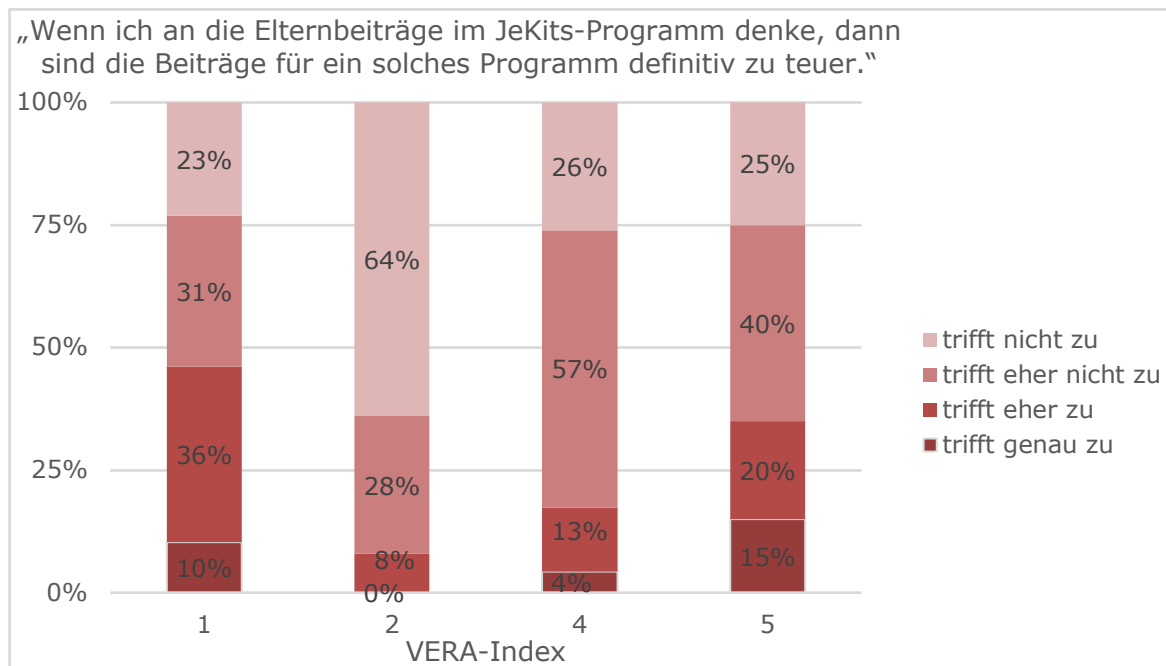


Abb. 11: Bewertung der Beitragshöhe nach VERA-Index

Dass die Wahrnehmung eine bedeutende Rolle spielt, mag auch erklären, dass sich aus Berichten der Bildungspartner ein anderes Bild als in unserer Befragung ergibt. Dort werden Beispiele erwähnt, dass die Senkung der Beiträge für JeKits 2 die Teilnehmerzahlen steigen ließ. Mutmaßlich ist zu prüfen, in welchen Schulen welche Beträge vermittelbar sind und wo zusätzliche Anstrengungen in der Kommunikation notwendig sind.

#### 5.2.4. Befreiungen

Die verschiedenen Möglichkeiten zur Kostenreduktion werden in der Regel gut angenommen, auch wenn das Verfahren für alle Beteiligten aufwändig ist. Insgesamt geben 12,5% der Eltern an, einen Antrag auf Beitragsbefreiung bzw. Geschwisterermäßigung gestellt zu haben. Dieser Anteil liegt etwas unter den internen Zahlen der Stiftung und unterscheidet sich nach VERA-Index: Während er bei der sozial am stärksten benachteiligten VERA-Stufe bei 30% liegt, bewegt er sich bei allen anderen Stufen zwischen 7% und 11%.

Für einige Eltern sind sprachliche Barrieren in Kombination mit textbeladenen Formularen hinderlich, um die BuT-Befreiung wahrzunehmen. Fehlende Informationen zur BuT-Befreiung und die Nicht-Teilnahme an Informationsabenden der

Schule oder des Bildungspartners wirken sich vor allem an sozial benachteiligten Schulen auf die Übergangsquoten aus. An Schulen mit Schulsozialarbeit werden die Befreiungen besser in Anspruch genommen. Finanzielle Schwierigkeiten bei der Teilnahme an JeKits 2 ergeben sich (aber) insbesondere für Familien mit geringem Einkommen, die nicht unter die Beitragsbefreiungen fallen.

Diese Ergebnisse können mit quantitativen Daten untermauert werden: Die Aussage „Wenn ich an die Elternbeiträge denke, dann war der Antrag auf Befreiung zu umständlich, weshalb wir ihn nicht gestellt haben“ beantworten zwar insgesamt 97,6% der Eltern mit „nein“. Jedoch geben 11% der VERA 5-Eltern an, den Antrag nicht gestellt zu haben, weil er zu umständlich war. Formulare bzw. Anträge stellen damit für eine Reihe von Eltern an sozial benachteiligten Schulen eine Hürde dar. Um die Teilhabe sozial benachteiligter Kinder zu erhöhen, könnte diese Hürde weiter abgebaut werden.

#### **5.2.4. Elternarbeit**

Die meisten Schulen nutzen Elternbriefe (92,6%) und Elternabende (84,6%), um Eltern über JeKits zu informieren. Aufführungen mit Einladungen werden von fast der Hälfte der Schulen (47,7%) als Medium verwendet. Spezifische JeKits-Elterneinführungsabende (21,5%), Elternsprechstunden (16,1%) und offene Unterrichtsstunden (13,4%) werden noch relativ häufig angegeben. Pressearbeit (6,7%) und sonstige Maßnahmen (8,1%) spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Die meisten Eltern wiederum geben an, durch Infomaterial (77,8%) von JeKits erfahren zu haben – Informationsmaterial/Elternbriefe scheinen also das meist genutzte und ein in vielen Fällen effektives Medium zu sein. Hingegen geben nur 26,6% der Eltern an, auf Elternabenden von JeKits erfahren zu haben, obwohl die meisten Schulen auf Elternabenden über JeKits informieren (s.o.). Über Geschwisterkinder (18,4%), Infoveranstaltungen (12,7%) und Klassenlehrkräfte (8,9%) erfahren Eltern weniger häufig von JeKits. Nach Einschätzung der Lehrkräfte werden bildungsferne Familien mit Infoveranstaltungen nur mittelmäßig erreicht. Im Sinne von Teilhabegerechtigkeit sind andere Medien deshalb als effektiver zu bewerten.

Die Aussage „Die Eltern äußern ihre Wertschätzung für das JeKits-Programm“ wird von den Klassenlehrkräften moderat positiv bewertet. JeKits-Lehrkräfte hingegen bewerten dieselbe Aussage leicht negativ. Der Unterschied liegt bei 0,46 Skaleneinheiten auf einer Skala von 4 und ist damit relativ hoch. Hier spielen möglicherweise Unterschiede in der professionellen Erfahrung und Erwartungshaltung eine Rolle: Während die Klassenlehrkräfte bei häufigeren Kontakten und allgemeinem Feedback auch Wertschätzung von JeKits erfahren können, wird ein fachliches und gezieltes Feedback eventuell seltener erfahren.

#### **5.2.5. Zeit(punkt)**

Da JeKits 2 im Nachmittagsbereich stattfindet, befindet es sich in direkter Konkurrenz zu kostenfreien Angeboten der Grundschule selbst oder auch zu anderen kulturellen Angeboten in der Nachbarschaft, wie z.B. Kirchenchören. Wenn Familien

finanziell gut aufgestellt sind, steht JeKits darüber hinaus auch mit vielen privaten Aktivitäten in Konkurrenz. Deren Termine sind oft schon früh bekannt, während die Unterrichtszeiten von JeKits 2 zum Anmeldezeitpunkt noch nicht feststehen. Die Verlagerung von JeKits 2 in den schulischen Nachmittag hemmt die weitere Beteiligung am Programm, insbesondere in bildungsnahen Familien.

### 5.3. Weitere mögliche Gründe für die Nichtteilnahme am zweiten Jahr

#### 5.3.1. *Geschlecht/Interesse*

Im Folgenden werden Geschlechterunterschiede in Verbindung mit dem Interesse der Kinder an Instrumentalspiel/Tanz/Gesang bei der Anmeldung zum zweiten JeKits-Jahr analysiert. Die Analyse erfolgt in zwei Schritten: Beschreibung und Erklärung.

Zur Beschreibung: Während insgesamt 67% der Mädchen aus der Stichprobe am zweiten JeKits-Jahr teilnehmen, sind es nur 41% der Jungen. Es gibt einen mittleren Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Teilnahme am zweiten Jahr. Dieses Ergebnis ist für das JeKits-Programm insgesamt mit hoher Wahrscheinlichkeit verallgemeinerbar. Dies gilt jedoch nicht für die Differenzierung nach Schwerpunkten, die sich folgendermaßen gestaltet: Mädchen nehmen in allen Schwerpunkten eher am zweiten Jahr teil als Jungen. Im Schwerpunkt Instrumente ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen am kleinsten (9%). In den Schwerpunkten Tanzen (27%) und Singen (29%) fällt der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen deutlicher größer aus. Die Differenzierung zwischen den Schwerpunkten lässt sich allerdings nicht ohne Weiteres verallgemeinern. Dies zeigt sich unter anderem auch daran, dass in der Stichprobe die Anmeldequote im Schwerpunkt Tanzen sehr hoch ist. Dies steht im Widerspruch zur Auswertung der Daten der JeKits-Stiftung (Abb. 12).



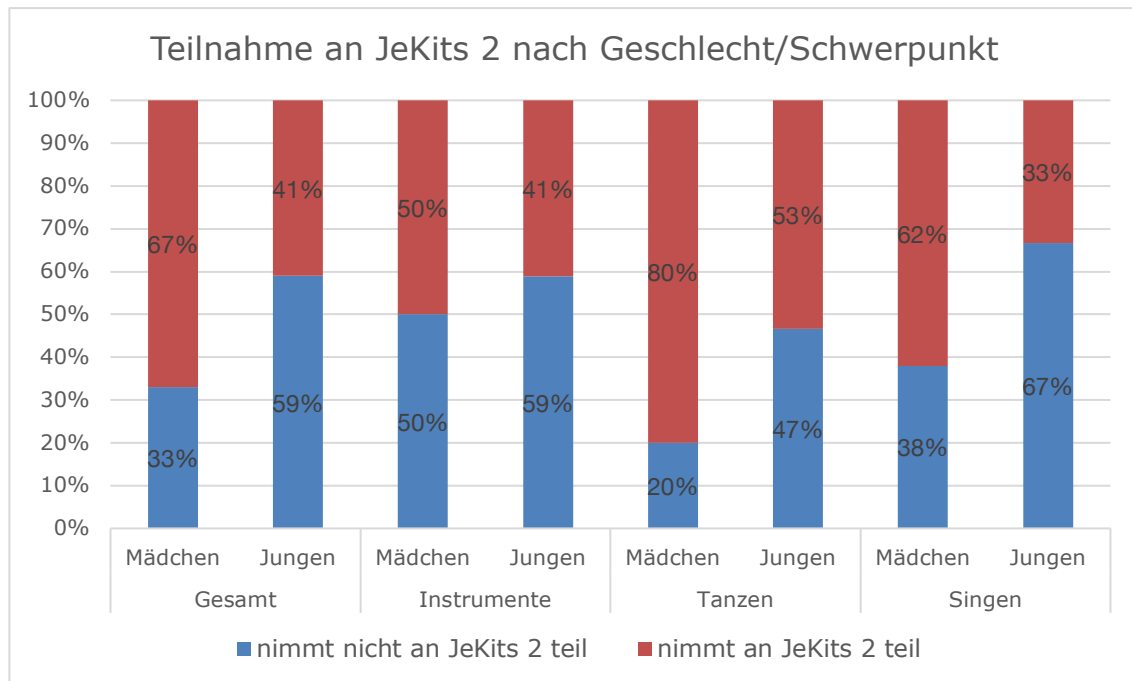


Abb. 12: Teilnahme nach Geschlecht/ Schwerpunkt; Quelle: Datengrundlage Stichprobe (N=159)

Zur Erklärung dieses Ergebnisses: Es wurde ein Modell aufgestellt, um die Entscheidung über die Teilnahme am zweiten Jahr zu erklären. Da viele Eltern die Nichtteilnahme am zweiten Jahr mit dem Interesse bzw. dem Willen des Kindes begründen, wurde dieses neben dem Geschlecht mit in ein Modell aufgenommen. Die Erklärung erfolgt damit wiederum in zwei Schritten. Zunächst wird das Interesse des Kindes modelliert. Anschließend wird untersucht, inwiefern das Interesse und das Geschlecht des Kindes die Teilnahme am zweiten Jahr beeinflussen.

Um das Interesse des Kindes bestmöglich zu erfassen, wurden explorative Verfahren angewandt. Dabei erwiesen sich drei Variablen aus dem Fragebogen mit den Schülerinnen und Schülern als geeignet: „JeKits macht mir Spaß“, „Ich möchte auch im nächsten Jahr wieder singen // tanzen // ein Instrument spielen lernen“ und „Wenn ich groß bin, werde ich immer noch ganz viel singen // tanzen // Instrumente spielen“. Diese drei Variablen wurden über statistische Verfahren zu einer einzigen Variable verdichtet, die das Interesse eines Kindes insgesamt abbildet. Die Zahlen über den Pfeilen in Abb. 13 stehen dafür, wie gut die einzelnen Variablen jeweils durch die neu generierte Variable repräsentiert werden. Da man hier ab einem Wert von 0,4 von einer guten Passung spricht, sind alle drei Variablen sehr gut geeignet, um das Interesse des Kindes abzubilden. Dies wird auch durch den Alpha-Wert bestätigt. Der Alphawert ist ein statistisches Maß für die Güte und Passgenauigkeit der errechneten Variable, d.h. wie konsistent diese ist. Man spricht ab 0,7 von einem guten Alpha-Wert. Insgesamt sind also alle statistischen Maße stimmig und man kann davon ausgehen, dass das Interesse des Kindes in der neu generierten Variable gut zusammengefasst wird.

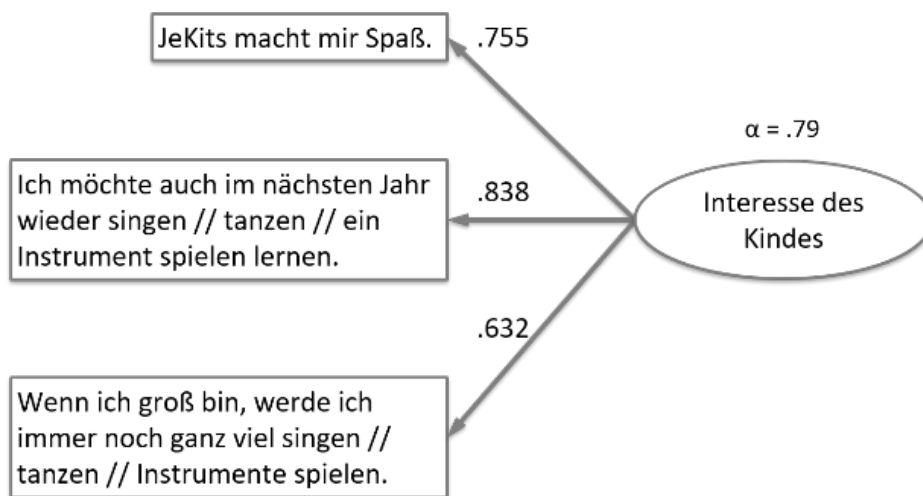


Abb. 13: Bildung der Variable „Interesse des Kindes“

Anschließend wurde untersucht, inwiefern das Geschlecht und das Interesse des Kindes die Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr beeinflussen. Die zentralen Maße hier sind die sogenannten Odds Ratios (OR) und  $R^2$ . Das untere Odds Ratio in Abb. 14 beschreibt das Chancenverhältnis zwischen Jungen und Mädchen, am zweiten Jahr teilzunehmen. Das Ergebnis ist folgendermaßen zu interpretieren: Die Chance, an JeKits 2 teilzunehmen, ist für Mädchen 2,9-mal so hoch wie für Jungen. Analog dazu ist das obere Odds Ratio so zu interpretieren, dass sich die Chance zur Teilnahme an JeKits 2 verdoppelt, wenn das Interesse des Kindes um den Wert eins steigt. Das  $R^2$  von 0,302 bedeutet, dass 30,2% der Entscheidung über die Teilnahme an JeKits 2 allein durch das Geschlecht und das Interesse des Kindes erklärt werden können. Zwar bleiben so auch 70% der Entscheidung unerklärt. Doch da eine Vielzahl von Gründen zu einer Entscheidung für oder gegen JeKits 2 führen kann, sind 30% als gut einzustufen.

**Chance** als statistisches Konzept ist ähnlich zu verstehen wie Wahrscheinlichkeit, aber nicht damit gleichzusetzen. Wahrscheinlichkeiten würden die am zweiten Jahr teilnehmenden Kinder zur Gesamtzahl der Kinder ins Verhältnis setzen. Chance hingegen setzt sie ins Verhältnis zur Anzahl der Kinder, die nicht am zweiten Jahr teilnehmen. Dadurch sind Chancen etwas schwieriger zu interpretieren und tendenziell höher als Wahrscheinlichkeiten.

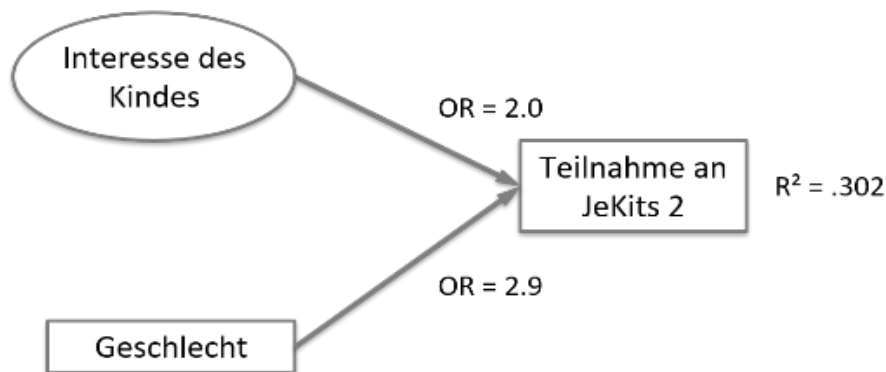


Abb. 14: Odds Ratio

Nimmt man andere Variablen wie beispielsweise Migrationsgeschichte oder sozio-ökonomische Herkunft mit in das Modell auf, verlieren die Werte ihre Signifikanz bzw. die Aussagekraft der Ergebnisse lässt stark nach. Das Modell ist, so wie oben abgebildet, das (auf Grundlage der vorliegenden Daten) bestmögliche, um die Entscheidung über die Teilnahme an JeKits 2 zu erklären. Es ist davon auszugehen, dass das Geschlecht und das Interesse des Kindes maßgeblich für den Verbleib der Kinder im JeKits-Programm verantwortlich sind.

### 5.3.2. Privates Umfeld der Kinder

Inwiefern hängen Aktivitäten im privaten Umfeld der Kinder mit der Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr zusammen? Um dieser Frage nachzugehen, werden drei Aspekte näher beleuchtet:

1. außerschulische Aktivitäten der Kinder
2. musikalische/tänzerische Aktivität der Eltern
3. der Stellenwert, den Eltern kultureller Bildung beimessen

Die Kinder wurden im Fragebogen gefragt, wie oft sie außerhalb der Schule Instrumente spielen bzw. tanzen bzw. singen. Auffällig ist dabei, dass die Antworten sehr stark mit dem Geschlecht zusammenhängen. Mädchen geben eine wesentlich höhere Aktivität an. Dieses Ergebnis ist höchstwahrscheinlich generalisierbar. Vor diesem Hintergrund ist es auch wenig überraschend, dass mit höherer außerschulischer Aktivität auch eine höhere Teilnahme an JeKits 2 einhergeht.

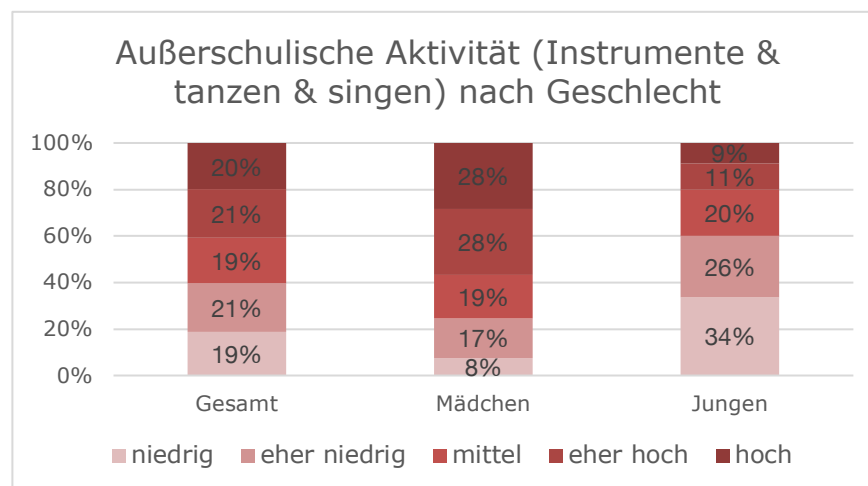


Abb. 15: Außerschulische Aktivität nach Geschlecht

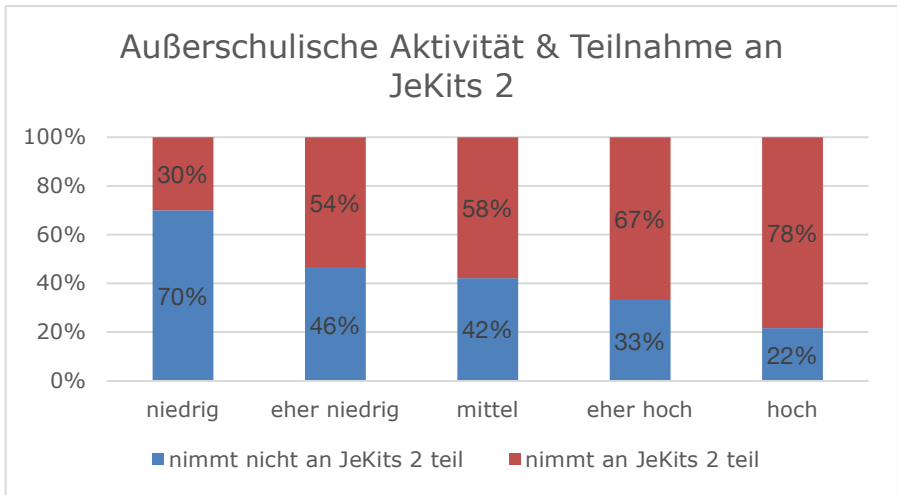


Abb. 16: Außerschulische Aktivitäten

Die musikalische/tänzerische Aktivität im familiären Umfeld der Kinder wurde sowohl im Eltern- als auch im Kinderfragebogen erfasst. Dazu zählen zum Beispiel die Variablen „Mein Papa kann ganz gut Instrumente spielen/tanzen/singen“ oder „Bei uns zu Hause machen wir viel Musik“. Diese wurden zu einer einzigen Variable verdichtet und anschließend zur Anmeldung zum zweiten JeKits-Jahr ins Verhältnis gesetzt. Das Ergebnis überrascht: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Aktivität im familiären Umfeld und der Anmeldung zu JeKits 2. Das ist konträr zu anderen Studien im Bereich Kultureller Bildung (z.B. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2017) und kann auf der Basis dieser Erhebung nicht ausreichend erklärt werden. Möglicherweise spiegelt sich darin eine Abschwächung der familiären Einflüsse zugunsten weiterer schulischer Faktoren.

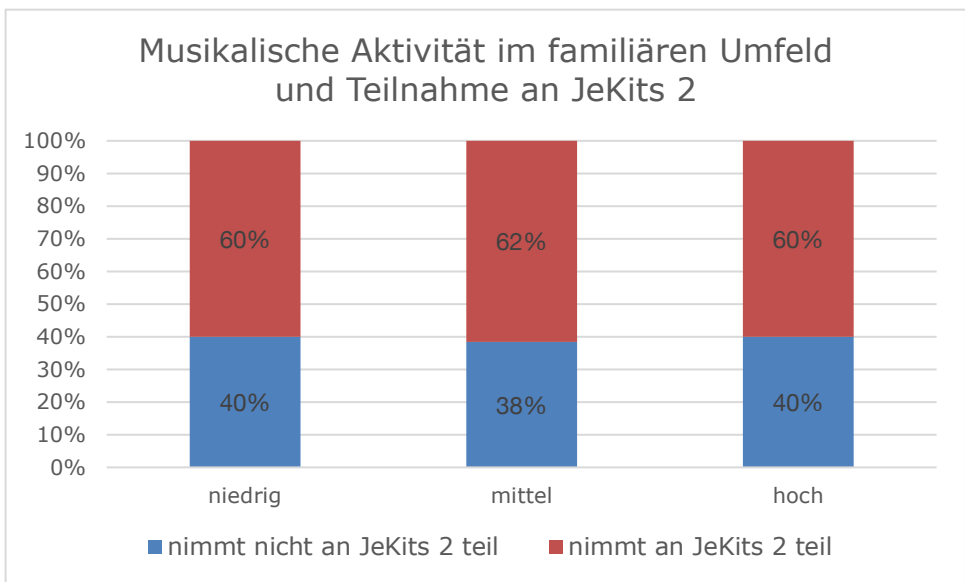


Abb. 17: Musikalische Aktivität im familiären Umfeld

Auch der Stellenwert, den Eltern kultureller Bildung beimessen, wurde erfasst. Hier wurden beispielsweise Variablen wie „Musik gehört für mich zur Allgemeinbildung“ und „Zu jeder guten Schule gehört auch Musik und Tanz“ zusammengefasst. Es kann ein mittelstarker Zusammenhang zwischen dem Stellenwert kultureller Bildung im Elternhaus und der Anmeldung zu JeKits 2 nachgewiesen werden. Dieser ist mit hoher Wahrscheinlichkeit verallgemeinerbar. Eltern, die kultureller Bildung einen hohen Stellenwert beimessen, melden ihre Kinder auch öfter zu JeKits 2 an.

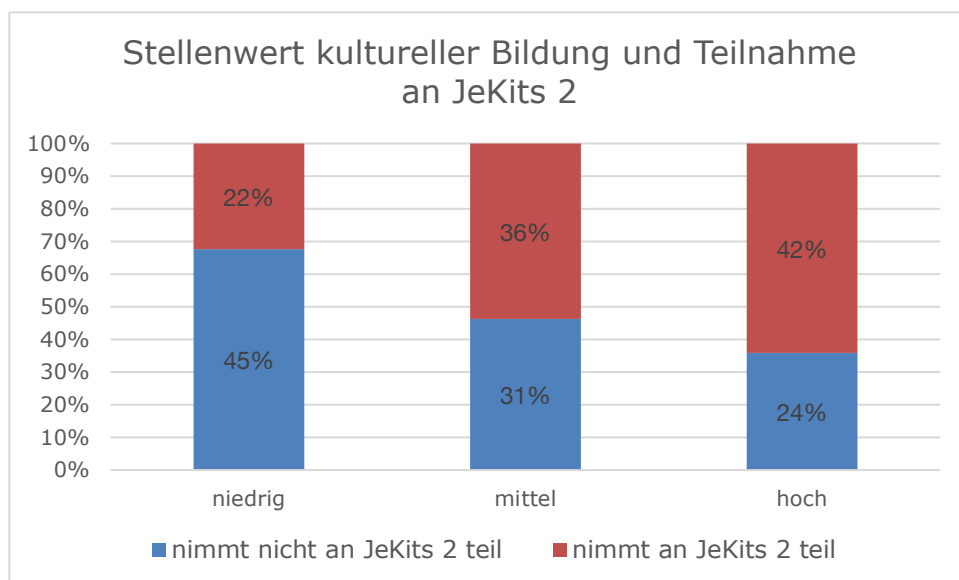


Abb. 18: Stellenwert kultureller Bildung und Teilnahme an JeKits 2

## 5.4. Angebot im Anschluss an das zweite JeKits-Jahr

Machen Schulen den Kindern ein Angebot für die Zeit nach JeKits? Wie werden die weiterführenden Angebote finanziert? Finden sie in Kooperation mit anderen Schulen bzw. der Partnerinstitution aus JeKits statt? Wie beeinflusst JeKits die Anmeldungen zum freien Angebot der Partnerinstitutionen?

### 5.4.1. Nachfolgeangebot Grundschule (AG)

Knapp die Hälfte der Grundschulen (48,6%) bietet in den Klassen, die auf JeKits folgen, kein Angebot zur Fortführung an. An 37,7% der Schulen gibt es bereits ein Angebot, während es bei 13,9% in Vorbereitung ist. 58,9% der Lehrkräfte und Schulleitungen geben an, dass sie für das Nachfolgeangebot mit einer anderen Schule kooperieren. 35,6% verneinen dies, während 5,5% angeben, die Kooperation sei in Vorbereitung. Mit der Partnerinstitution aus JeKits kooperieren 40% der Schulen für das Nachfolgeangebot (bzw. entsprechend 60% nicht).

#### *5.4.2. Nachfolgeprogramm Bildungspartner*

85% der Bildungspartner geben an, ein Nachfolgeprogramm zu JeKits 2 bzw. ein Übergangskonzept zu haben. Dafür bieten sie folgende Arten von Ermäßigungen an (in Klammern jeweils der Anteil der Bildungspartner, die angeben, diese Art der Ermäßigung anzubieten):

- Sozialermäßigungen (46,8%)
- Geschwisterermäßigung (28,6%)
- Familienermäßigung (23,4%)
- Bildungs- und Teilhabe-Gutscheine (BuT) (14,3%)
- Mehrfachermäßigung (6,5%)
- Einkommensabhängige Ermäßigung (1,3%)
  - o 4,5% der Partnerinstitutionen geben an, keinerlei Ermäßigung/Befreiung anzubieten. Der Anteil der Kinder, die Ermäßigungen in Anspruch nehmen, bewegt sich zwischen 0% und 80%. Durchschnittlich wird er von den Partnerinstitutionen auf 17,4% beziffert. Allerdings beträgt die Standardabweichung 15,1% - die Angaben weichen um durchschnittlich 15,1% von den 17,4% ab. Es gibt also große Differenzen zwischen den einzelnen Partnerinstitutionen.

#### *5.4.3. Finanzierung Nachfolgeangebot*

Folgende Mittel werden von Schulen und Bildungspartnern herangezogen, um das Nachfolgeangebot zu finanzieren (in Klammern der Anteil der Schulen und Bildungspartner, die angeben, diese Mittel zu verwenden):

- BuT (40,8%)
- kommunale Mittel (29,3%)
- Fördervereine (13,4%)
- Spendenmittel (10,8%)
- sonstiges (10,2%)
- Elterninitiativen (8,3%)

#### *5.4.4. Anzahl der Anmeldungen an Partnerinstitution nach JeKits*

Fast die Hälfte (49,3%) der Partnerinstitutionen gibt an, dass die Zahl der Anmeldungen an Ihrer Institution seit JeKits „etwa gleich“ geblieben sei. An 42,7% der Partnerinstitutionen hat JeKits zu mehr Anmeldungen geführt. 8% geben hingegen an, die Zahl der Anmeldungen sei durch JeKits zurückgegangen. Es ist also davon auszugehen, dass JeKits die Zahl der Anmeldungen an Partnerinstitutionen insge-

samt eher positiv beeinflusst. Für 8% der Partnerinstitutionen stellt JeKits möglicherweise ein Konkurrenzangebot dar.

#### 5.4.5. Übergang von JeKits zum freien Angebot der Partnerinstitutionen

Abbildung 19 zeigt, wie die Leitungen der Partnerinstitutionen die Übergangsquoten von JeKits 2 zu freien Angeboten an ihrer Institution einschätzen. Insgesamt sind diese Übergangsquoten als moderat einzustufen. Der Übergang wird nicht von zu langen Wartelisten verhindert. Die Aussage „Dank JeKits gibt es ein gesteigertes Interesse an Instrumental- bzw. Tanz- bzw. Gesangsunterricht“ wird von den Befragten ähnlich bewertet. Insgesamt schätzen die Partnerinstitutionen den Einfluss von JeKits auf die Nachfrage nach Unterricht damit als positiv ein.

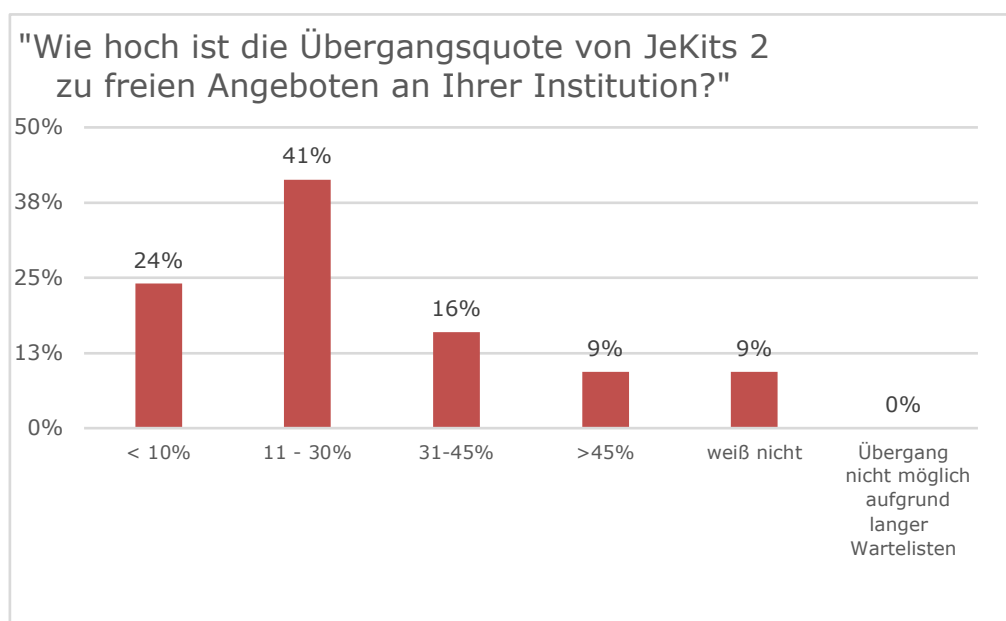


Abb. 19: Übergangsquote von JeKits 2 zu freien Angeboten der Partnerinstitutionen

## 5.5. Resümee

Teilhabegerechtigkeit berührt viele verschiedene Teilaspekte der Evaluation. Da JeKits 1 allen Kindern gleichermaßen Zugang zu musikalischen/tänzerischen Praxen ermöglicht, ist für die Evaluation insbesondere der Verbleib in diesen relevant. Im Hinblick auf das *Geschlecht* kann festgehalten werden, dass Jungen generell weniger oft in diesen Praxen verbleiben als Mädchen. Dies gilt für alle Schwerpunkte, für Tanzen und Singen in stärkerem Maße als für den Schwerpunkt Instrumente. Die Analysen zur *sozio-ökonomischen Herkunft* legen nahe, dass JeKits den Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und dem Verbleib in den Praxen

nicht aufheben kann. Es gibt Anzeichen dafür, dass die Beitragsbefreiungen eine gewisse Wirkung für diejenigen entfalten, die am stärksten sozial benachteiligt sind. Diese könnte eventuell durch Anträge und Informationsmaterial in leichter Sprache noch weiter verbessert werden. Eltern, die über wenige Ressourcen verfügen, aber nicht unter die BuT-Kriterien fallen, profitieren nicht von den Beitragsbefreiungen. Die Evaluation wirft die Frage auf, inwiefern das sozialkompensatorische Instrument verbessert und die Teilhabe von Kindern aus diesen Familien erhöht werden kann. Zum Zusammenhang zwischen *Migrationshintergrund* und Teilhabegerechtigkeit sind kaum abgesicherte Aussagen möglich. Das *familiäre Umfeld* der Kinder spielt keine Rolle, wenn man nur die musikalische/tänzerische Aktivität der Eltern und Geschwister betrachtet. Allerdings gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Stellenwert, den Eltern kultureller Bildung beimessen, und dem Verbleib der Kinder im JeKits-Programm. Im Sinne eines Verbleibs der Kinder in musikalischen/tänzerischen Praxen nach JeKits scheint das *Nachfolgeangebot* der Grundschulen weiter ausbaufähig zu sein. Die meisten außerschulischen Bildungspartner geben an, bereits ein Nachfolgeangebot bereitzuhalten und bescheinigen dem JeKits-Programm einen eher positiven Einfluss auf die Anzahl der Anmeldungen an ihrer Institution.



## 6. Los 3: Kommunale Bildungslandschaft

### 6.1. Institutionelle Zusammenarbeit und Nutzung von Ressourcen

Verändert sich durch JeKits die interinstitutionelle Zusammenarbeit in der Kommune, besonders was die Einbeziehung der außerschulischen Bildungspartner angeht? Haben sich berufliche Rollen und Zuständigkeiten sowie die Nutzung von Ressourcen (Raum, Personal, Finanzen) verändert?

#### 6.1.1. Veränderungen in der interinstitutionellen Zusammenarbeit

Im Folgenden werden Befunde auf den drei Ebenen der kommunalen bzw. regionalen Zusammenarbeit, der bilateralen Zusammenarbeit zwischen Schule und Bildungspartnern und der Tandembeziehung aufgeführt.

#### 6.1.2. Kommunale und regionale Zusammenarbeit

Die befragten Grundschulleitungen, Bildungspartner und Kulturämter konstatieren ein größeres Ausmaß an Kooperation und Teamarbeit für JeKits-Lehrkräfte durch die Arbeit im JeKits-Programm. Regelmäßig wird die Verbesserung der kommunalen Zusammenarbeit der Bildungspartner und Schulen durch das JeKits-Programm genannt: „Die Musikschule ist nun in der Schule präsent“ (SL) oder „Die Zusammenarbeit mit beiden Schulen hat sich wesentlich verbessert“ (L). Dabei spielt bei einigen Bildungspartnern explizit auch die verbesserte Zusammenarbeit mit den Trägern des Offenen Ganztags (OGS) eine Rolle, die für viele im Nachmittagsbereich Ansprechpartner darstellen: „Für das Funktionieren der Kooperation sind in der Regel die Träger und Mitarbeiter der OGS und Mittagsbetreuung entscheidend.“(L) und „JeKits hat geholfen, die Zusammenarbeit mit den OGS-Trägern auszubalancieren, z.B. durch die Einbeziehung der Musikschule in den Vertrag der Stadt mit den OGS-Trägern“ (KA). Hier wird aber auch weiterer Entwicklungsbedarf gesehen: Mehr Information und Aufklärung des OGS-Personals und mehr verbindliche Vorgaben für dieses Personal werden von den Bildungspartnern gefordert. Sie wünschen sich auch eine stärker systematische Einbindung von Schule und OGS-Trägern in das Programm.

„JeKits schafft neue Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsträgern und kommunal initiiertes Kulturarbeit.“

Kulturamt

Die kommunale oder regionale Zusammenarbeit verschiedener Schulen und ggf. Bildungspartner über das JeKits-Programm, die sich z.B. in gemeinsamen Aufführungen oder dem Austausch auf kommunaler Ebene äußert, ist hingegen nur an einigen Standorten schon entwickelt. Dazu sind Aufführungsmöglichkeiten außerhalb der Schule nicht überall vorhanden. Vielfach beschränkt sich die Kooperation noch auf eine bilaterale Beziehung zwischen Schule und Bildungspartner.

Kulturämter betonen die Wichtigkeit kultureller und musikalischer Bildung für ihre Arbeit ( $m=3,56$ ,  $sd=.63$  bzw.  $m=3,41$ ,  $sd=.67$  bei  $n=59$ ). Die an JeKits teilnehmenden Grundschulen und Bildungspartner sind den Kulturämtern sehr gut bekannt.

Nur in Ausnahmefällen läuft die Kommunikation hinsichtlich der JeKits-Organisation über ein Regionales Bildungsbüro ab – nur ein halbes Dutzend der Regionalen Bildungsbüros im Land NRW haben einen Schwerpunkt auf die kulturelle Bildung gelegt. In der Regel besteht jedoch kaum Austausch mit dem jeweiligen Regionalen Bildungsbüro über JeKits, wenn auch die Kulturämter ihre Kooperation mit diesem Büro generell als gut beschreiben. Hierdurch ist der Ausbau einer kommunalen Bildungslandschaft hinsichtlich der kulturellen Bildung eingeschränkt.

### 6.1.3. Bilaterale interinstitutionelle Kooperation

Auf einer zweiten Ebene soll die *bilaterale Kooperation* zwischen Grundschulen und Bildungspartnern erörtert werden. Schulleitungen geben hierzu an, dass sich durch JeKits die Zusammenarbeit mit dem Bildungspartner leicht verbessert habe ( $n=86$ ,  $m=2,95$ ,  $sd=.95$ ) – Bildungspartner sehen eine deutliche Verbesserung ( $n=75$ ,  $m=2,25$ ,  $sd=.77$ ). Die Veränderung in der Zusammenarbeit wird also von den Bildungspartnern als positiver eingeschätzt als von den Schulleitungen. Dies mag u.a. ein Hinweis auf den jeweiligen Stellenwert des Programms für die Institutionen sein. Der Fachkräftemangel im Fach Musik an Schulen trägt zu einer besonderen Wertschätzung der Leistungen der JeKits-Lehrenden bei: „Frau X, ist ja unsere JeKits-Lehrerin, spielt immer begleitend Klavier.[...]Das finde ich besonders wichtig, dass die Lehrerin also da selbst zu steht, selbst Musikfachkraft ist, super ausgebildet ist. Und das steckt so an“ (KL).

Die Länge der Programmteilnahme spielt eine Rolle dabei, wie gut Schulen die Programmstrukturen als gefestigt erfahren und sich den organisatorischen Herausforderungen stellen können. Dazu der O-Ton eines Schulleiters: „Die [Kooperation] ist reibungslos. [...] Wir haben allerdings den Vorteil, wir sind ja lange schon im Programm, wir haben einen ganz festen Stamm von Instrumentallehrern. Also, die wechseln bei uns gar nicht.“ (SL) Die Kooperationsqualität wächst also meist mit der Erfahrung von kontinuierlicher Zusammenarbeit.

Hin und wieder wird aber von Konflikten zwischen Schule und Musikschule berichtet: Schlechte Kommunikation zwischen Schule und Leitung der Bildungspartner stellt dabei die am häufigsten berichtete Ursache dar. Auslöser für Konflikte kann aber offenbar auch der auf Schulen lastende Druck sein, die Schwellenwerte für die Einrichtung von JeKits 2 zu erreichen – insbesondere in den Schwerpunkten Tanzen und Singen (acht Teilnehmende, in einzügigen Grundschulen sechs): „Wenn es dann an die Anmeldungen ging weiterzumachen, [...] da haben wir unsere Eltern nicht erreicht. [...] Und da gab es auch immer Querelen mit dem Musikschulleiter, wir waren nicht immer gut Freund, weil er mir immer angedroht hat ‚dann schmeiß ich Sie raus aus dem Programm‘“ (SL). Einige Schulen berichten also von Warnungen der Bildungspartner, auch das JeKits 1-Angebot an der Schule andernfalls einstellen zu müssen.

Mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit an den Schulen sind Lehrkräfte der Bildungspartner recht zufrieden (Räume, Ausstattung, Organisation und Terminabsprache, Kommunikation mit anderen Lehrenden, Einbindung in den Schulalltag; Abbildung 20). Ausstattung und Einbindung in den Schulalltag werden geringfügig

schlechter bewertet (Ausstattung:  $d=.28$ ,  $1-\beta=.93$ ,  $n=171$ ). Dabei fallen die Bewertungen von Lehrkräften im Schwerpunkt Instrumente leicht schlechter aus als in den übrigen beiden Schwerpunkten. Dies mag auf den höheren Material- und Koordinationsaufwand beim Schwerpunkt Instrumente zurückzuführen sein. Es bestehen schwach positive Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit der JeKits-Lehrkräfte und der Länge ihrer Berufserfahrung, ihrer JeKits-Erfahrung und dem JeKits-Anteil an ihren Gesamt-Wochenstunden: Wer mehr Berufserfahrung oder JeKits-Erfahrung hat oder wer einen höheren Anteil seiner Arbeitszeit in JeKits hat, ist etwas zufriedener als der Durchschnitt der JeKits-Lehrkräfte.

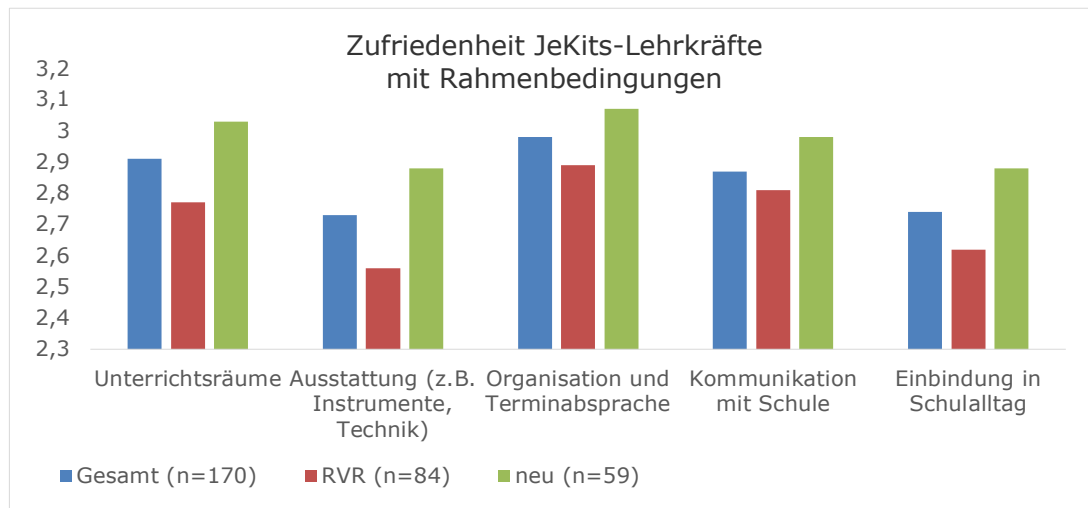


Abb. 20: Zufriedenheit der JeKits-Lehrkräfte

#### 6.1.4. Die Kooperation im Tandem

Die Tandembeziehung wird als potentiell bereichernd, aber noch immer als mit Problemen behaftet angesehen. Grundschullehrkräfte bewerten die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft des Bildungspartners im Rahmen des JeKits 1-Tandems in moderatem Umfang als ausgeprägter als die JeKits-Lehrkraft ( $d=.58$ ,  $1-\beta=.97$ ). Sie halten die Zusammenarbeit dabei für eher ausgeprägt, die Bewertungen von JeKits-Lehrkräften tendieren leicht zu "eher nicht ausgeprägt".

Das Kooperationsniveau der Zusammenarbeit wird von beiden Seiten als niedrig eingeschätzt. Zu den höherwertigen Kooperationsformen finden sich übereinstimmende Aussagen, dass diese gelegentlich oder eher nie stattfinden: In JeKits 1 findet durch das Tandem laut Aussagen der JeKits-Lehrkräfte in der Regel kein Parallelunterricht, Stationsunterricht, niveaudifferenzierter Unterricht, Zusatzunterricht oder Teamteaching statt (Abbildung 21). Beteiligte schulische Tandem-Lehrkräfte beurteilen dies nur leicht positiver.

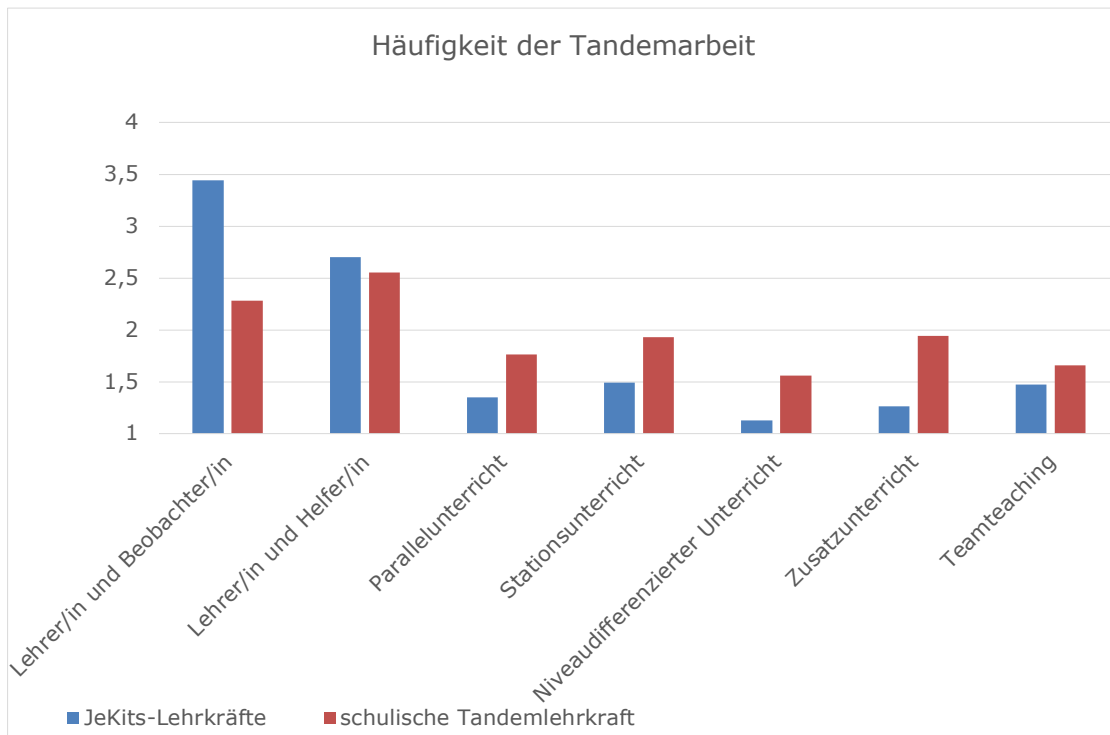


Abb. 21: Häufigkeit der Tandemarbeit

Die Rolle der Beobachterin/des Beobachters wird den Grundschullehrkräften von den JeKits-Lehrkräften deutlich häufiger zugesprochen („recht häufig“,  $m=3,44$ ,  $sd=.89$ ,  $n=87$ ) als von schulischen Tandemlehrkräften („mittleres Ausmaß“,  $m=2,28$ ,  $sd=1,08$ ,  $n=69$ ). Schulische Tandemlehrkräfte sehen sich mindestens ebenso stark als Helferinnen/Helfer wie als Beobachterin/Beobachter. Die Potentiale der Klassenleitungen bleiben im JeKits 1-Unterricht daher weitgehend ungenutzt. Dennoch wird die Beteiligung der Grundschullehrkräfte am JeKits 1-Unterricht von den meisten JeKits-Lehrenden als wichtig angesehen: Eine Mehrzahl der befragten JeKits-Lehrkräfte wünscht sich eine stärkere Einbindung der schulischen Tandempartner in ein Team-Teaching: „Ich würde mir wünschen beim Konzept, dass wirklich der Team-Teacher da noch mehr eingebunden wäre. Das ist mir persönlich ganz wichtig, dass die wirklich angehalten werden, die Lieder auch unter der Woche zu singen [...]. Also, das passiert hier so gut wie gar nicht.“ (L) oder „Natürlich wäre es toll, wenn die Musiklehrkräfte auch im Vorfeld noch stärker in die Projektplanung einbezogen werden würden. Aber [...] wenn man die Lehrkräfte hier vor Ort noch zusätzlich mit einbettet und verpflichtet [...], kann das auch wieder abschreckend wirken“ (SL). Die organisatorischen Rahmenbedingungen - vor allem wegen Lehrermangels, Zeitmangels und Aufgabenfülle auf Seiten der Grundschullehrkräfte - werden dafür als schwierig angesehen. Dazu eine Klassenlehrerin: „Da werden uns halt keine Stunden für gegeben. Also, das muss alles telefonisch oder mal in fünf Minuten abgesprochen werden, was wir machen. Haben wir keine Zeit für. Das ist alles so abgespeckt“ (KL). Einige JeKits-Lehrkräfte würden eine Beteiligung von Grundschullehrkräften an JeKits 2 befürworten, u.a.

da die Konstellationen in großen Ensembles oder im Nachmittagsunterricht in Gruppen sie vor Disziplinprobleme im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern stellen.

Von einem Austausch über die Unterrichtsdidaktik der Lehrkraft der Bildungspartner wird von Seiten einiger schulischer Tandemlehrkräfte auch explizit Abstand genommen, selbst wenn klar benannt werden kann, was aus Sicht einer Grundschuldidaktik zu verbessern wäre.

Unter der mangelhaften Kooperation im Tandem leidet auch die Verknüpfung der JeKits-Inhalte mit Inhalten des regulären Musik- oder Sportunterrichts. Nur selten kann eine solche Verknüpfung festgestellt werden. Dies ist am ehesten im Schwerpunkt Singen der Fall, z.B. wenn Lieder aus dem JeKits-Unterricht in anderen Stunden wieder aufgegriffen werden. Dennoch ist die Einbindung der JeKits 1-Angebote in den übrigen Fachunterricht derzeit noch mangelhaft.

Die Präsentation von Ergebnissen aus JeKits in schulischen Aufführungen oder Festlichkeiten ist an den Standorten sehr unterschiedlich ausgeprägt und hängt u.a. von den Zielsetzungen, Ansprüchen und Möglichkeiten der Beteiligten ab. Schulübergreifende Projekte, Veranstaltungen und Aufführungen auf kommunaler Ebene finden sich noch recht selten.

#### **6.1.5. Veränderungen in der Nutzung von Ressourcen**

Hinsichtlich der Veränderung der Nutzung der kommunalen Ressourcen Raum, Finanzen und Personal befragte die Evaluation Kulturräumsleitungen, Leitungen von Musikschulen und Grundschulleitungen.

Die *Nutzung kommunaler Räumlichkeiten* wird durch das JeKits-Programm in den Augen der Bildungspartner und Kulturämter in eher starkem Ausmaß, aus Sicht der Grundschulleitungen eher schwach verändert. Übereinstimmend und in hoher Anzahl betonen Leitungen der Bildungspartner und Kulturräumsleitungen, dass durch JeKits eine bessere Raumnutzung von Schulen und kommunalen Räumen erreicht werden konnte: „Die Hauptveränderung besteht darin, dass nun vermehrt Räumlichkeiten in den beteiligten Grundschulen genutzt werden.“ Auch Schulleitungen betonen häufig die „intensivere Nutzung der Räumlichkeiten“ (SL). Insbesondere für Bildungspartner ist der Zugang zu schulischen Räumen deutlich leichter geworden: „Die Bereitschaft Räumlichkeiten allgemeinbildender Schulen auch für den regulären Musikschulunterricht nutzen zu können, ist gestiegen.“ (LBP) Dennoch werden in einer Reihe von Kommunen auch Engpässe in der Verfügbarkeit schulischer Räume wahrgenommen, die einen hohen Organisationsaufwand nach sich ziehen: „Der Nutzungsdruck auf die von den Kommunen zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten erhöht sich deutlich“ (LBP) und es gibt eine „Zeitliche Überlagerung von schulischen Zeitstrukturen und Musikschulzeitplänen, was zu organisatorischen Problemen führt.“ (SL) Dass Schulleitungen die Veränderungen als schwächer wahrnehmen als die übrigen Beteiligten, zeigt, wie sehr sich JeKits im schulischen Rahmen abspielt und Veränderungen hauptsächlich bei den übrigen

Akteuren nach sich zieht, während die Veränderungen auf der Seite der Schule im Vergleich gering ausfallen.

Die Nutzung finanzieller Ressourcen der Kommune verändert sich aus Sicht der Kulturämter und Bildungspartner in mittlerem Ausmaß, in den Augen von Grundschulleitungen eher geringfügig. Bildungspartner und Kulturämter beklagen dabei in größerem Umfang die Notwendigkeit von kommunalen Zuschüssen für tarifbeschäftigte Lehrkräfte (TvöD), für deren Einsatz im JeKits-Programm die Vergütungssätze der JeKits-Stiftung nicht ausreichen. Mehrfach wird erwähnt, dass bei gedecktem Budget daher weniger Instrumentalunterricht angeboten werden könne: „In finanzieller Hinsicht hat der JeKits-Unterricht den Instrumentalunterricht in einer der Musikschule [...] angeschlossenen Gemeinde verdrängt, da seit Einführung des JeKits-Programms das Budget nicht entsprechend angehoben worden ist.“ (LBP) In anderen Kommunen ist hingegen eine Aufstockung des Personalbudgets aus kommunalen Mitteln durch die Teilnahme an JeKits zu verzeichnen („Bereitstellung von Lehrerdeputaten für den JeKits-Unterricht“ (LBP), „Einrichtung von weiteren TvöD-Stellen“ (LBP). Einen weiteren finanziellen Belastungsfaktor stellt mancherorts die Anschaffung und Lagerung von Instrumenten aus kommunalen Mitteln dar („Die Finanzierung der Instrumente ist durch die Zuschüsse weitgehend nicht gedeckt“ (LBP)). Einige Kommunen bemühen sich, JeKits 2 auch in Gruppen unterhalb des vorgegebenen Schwellenwertes anzubieten („Da die Gruppen oft nicht groß genug gebildet werden können, reicht die Finanzierung für den JeKits2-Unterricht durch die Elternbeiträge nicht aus“ (LBP)). Sehen sich Kommunen in der Pflicht, ein Folgeangebot für JeKits 2 zu erstellen, kann auch dies zusätzliche kommunale Ressourcen binden, die den Haushalt des Bildungspartners belasten: „Ab dem 3. Schuljahr gibt es in den Anschlussprojekten dagegen nur die Möglichkeit der Projektfinanzierung aus den Elternbeiträgen. Bei zu geringen Gruppengrößen würde es so zwangsläufig zu einem kommunalen Zuschussgeschäft kommen.“ (KA). Dies wird gerade von Kommunen, die bereits am vorherigen JeKi-Programm beteiligt waren, kritisch gesehen. Die Durchführung von JeKits wird von mehreren Kommunen, die sich in der Haushaltssicherung befinden, wegen zu erbringender Eigenanteile als finanziell problematisch erachtet.

Ein weiterer wesentlicher Bereich ist die Veränderung der *Nutzung von Personalressourcen* in der Kommune. Kulturämter und Bildungspartner befinden, dass JeKits die Nutzung von Personalressourcen in eher starkem Ausmaß verändert. Schulleitungen nennen ein eher geringes Ausmaß. Der Unterschied in den Bewertungen ist zwischen Schulleitern und den anderen dabei eher gering, aber signifikant. Sehr deutlich sticht in den Aussagen von Bildungspartnern und Kulturämtern hervor, dass JeKits einen hohen Organisations- und Verwaltungsaufwand mit sich bringe, der auch kommunale Personalressourcen in nicht unerheblichem Umfang binde: „Der Verwaltungsaufwand hat durch JeKits erheblich zugenommen, hier sind deutlich mehr Personalressourcen erforderlich“ (LBP) und „Die Koordinationspauschale von 10 Minuten entspricht in keinerlei Hinsicht der Realität, der Koordinationsaufwand ist um ein Vielfaches höher“ (KA). Darunter leiden insbesondere die kleineren, mit weniger Personal aufgestellten Kommunen. Einige formulieren ihre Zukunft im JeKits-Programm daher mit Vorsicht: „Vor diesem Hintergrund ist

das Engagement zur Ausweitung des Programms als zurückhaltend zu bezeichnen.“ (KA) Von Schulleitungen wird dieser Umstand nur selten als Belastung erwähnt. In deutlich geringerem Umfang werden die Gewinnung qualifizierten Personals und die Bindung des Personals trotz programmbedingt meist kurzer Vertragslaufzeiten als Herausforderung für JeKits angesehen. Die bessere Nutzung vorhandener personeller Ressourcen an den Musikschulen wird gelegentlich gelobt.

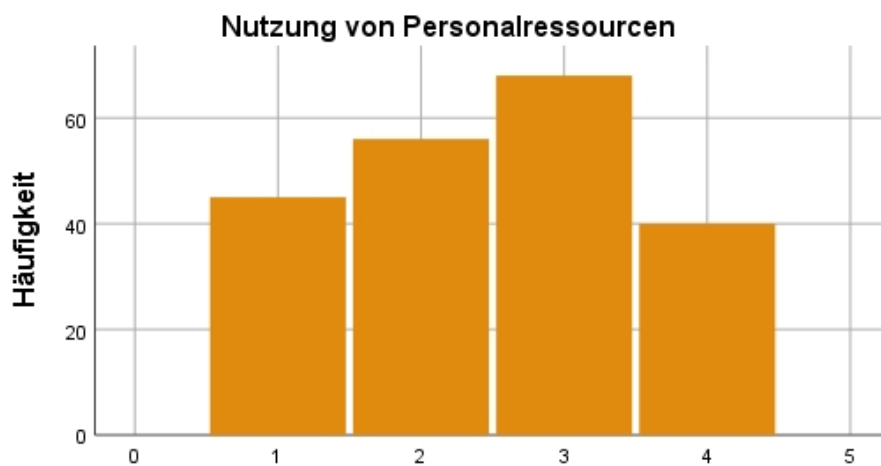


Abb. 22: Nutzung von Personalressourcen

Im Vergleich der drei Ressourcenarten wird deutlich, dass die Nutzung kommunaler Räumlichkeiten und Personalressourcen aus Sicht der drei Befragtengruppen in mittlerem Umfang verändert wird. Als in geringem Ausmaß geringer ( $d=.20$ ,  $1-\beta=.95$ ) wird die Veränderung der Nutzung finanzieller Ressourcen eingeschätzt. Die Streuung der Antworten ist dabei sehr hoch – alle Antwortmöglichkeiten für Räumlichkeiten und Personal haben ähnlich viele Antworten:

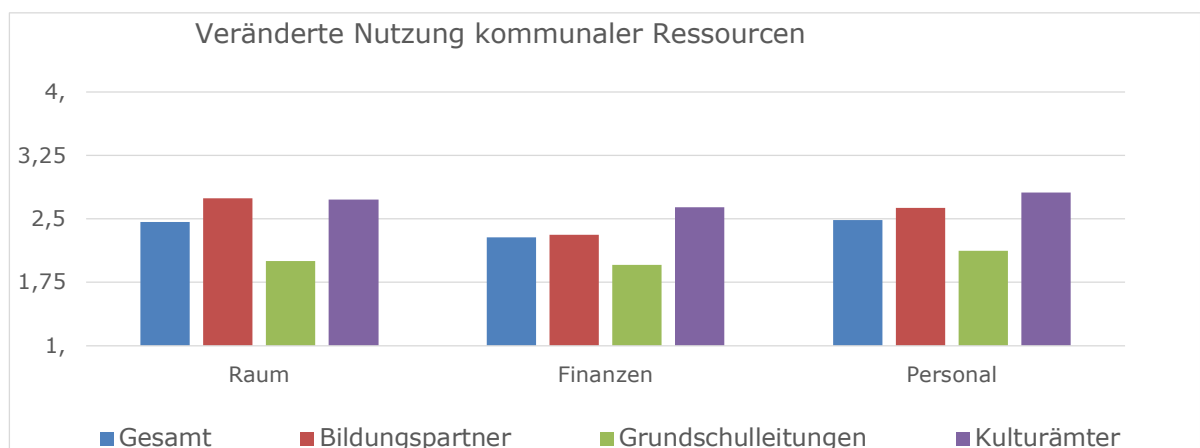


Abb. 23: Veränderte Nutzung kommunaler Ressourcen

Vor Ort liegen also äußerst verschiedene Verhältnisse vor – von sehr starken Veränderungen bis hin zu schwachen. Die Zusammenhänge der Angaben zu den drei Bereichen sind bei den Befragten zudem sehr hoch ( $r=.55$  bis  $r=.69$ ): Befragte, die viel Veränderung in einem Bereich sehen, nehmen diese in der Regel auch in den anderen Feldern wahr. Keine Unterschiede liegen hinsichtlich der Länge der Teilnahme der Kommunen am JeKits-Programm oder des der Schule zugeordneten VERA-Sozialindex vor. Wohl aber werden Veränderungen in der Nutzung kommunaler Ressourcen von auf dem Land gelegenen Schulen als in kleinem bis moderatem Maße stärker wahrgenommen als von in Städten gelegenen Schulen.

Dass die von den Leitungen der Grundschulen eingeschätzten Veränderungswerte geringer ausfallen als die der übrigen Befragtengruppen und generell als „eher gering“ bewertet werden, deutet darauf hin, dass Schule von den durch JeKits ausgelösten Veränderungen weniger stark erfasst wird und das System Schule weniger stark bewegt. Hier könnten weitere Potentiale zur Organisationsentwicklung durch JeKits liegen.

#### 6.1.6. Veränderungen in beruflichen Rollen

Bildungspartner und Kulturämter schätzen die Veränderungen in den *beruflichen Rollen der Bildungspartner* als eher stark ein, Schulleitungen als eher mittelmäßig – ein moderat großer Unterschied (Abbildung 24). Es scheint, dass sich den Leitungen der Grundschulen das Ausmaß der Veränderungen für die Bildungspartner nicht vollständig erschließt.

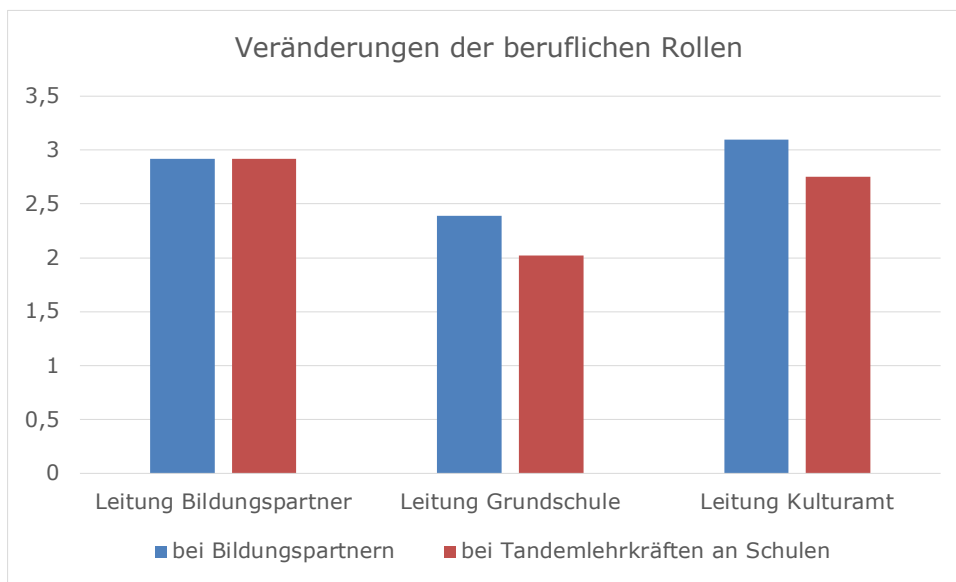


Abb. 24: Veränderung der beruflichen Rollen

Bildungspartner und Kulturämter schätzen die Veränderungen der *beruflichen Rollen der Grundschullehrkräfte* als eher stark ein, Schulleiter als eher gering – bei recht starkem Unterschied in der Bewertung. Gerade Schulleitungen stellen aber



sehr deutlich heraus, dass JeKits selbst eine langfristig angelegte „In-House“-Fortbildung für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte der Grundschulen für sie darstellt.

Von allen drei befragten Gruppen werden pädagogische Herausforderungen als wesentliche Veränderungen im Berufsalltag der Bildungspartner genannt: Der Unterricht in der Großgruppe im Klassenverband und Orchester sowie der Umgang mit Heterogenität in den Gruppen stellen die meistgenannten Herausforderungen dar (u.a. „In den Gruppen sind in Zeiten der Inklusion immer mehr Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, denen die Lehrkräfte kaum gerecht werden können“ (LBP)). Dafür wird eine stärkere pädagogische Kompetenz in allen Gruppen als notwendig erachtet.

Eine Reihe von Lehrkräften – insbesondere im Schwerpunkt Singen - unterrichtet zudem fachfremd nach dem Besuch von Fortbildungen: „Ich bin Blockflöten-Lehrerin, [...] plötzlich kam dieses JeKits-Projekt. [...] Am Anfang fühlte ich mich verloren. Dann habe ich meine Fortbildung gemacht und fühlte mich auch nicht sicherer, muss ich sagen. Das kommt erst, learning by doing. [...] Mit den Kindern plötzlich zu singen. [...] Ich habe niemanden gehabt, der mir geholfen hat.“ (L) Es handelt sich hierbei nicht selten um Lehrkräfte, die schon vor JeKits als Instrumentallehrerinnen und -lehrer an der jeweiligen Schule tätig waren. Hier taucht auch der Wunsch nach Hospitationen bei Kollegen auf („Ich würde gern mal andere JeKits-Tanzstunden sehen. [...]. Weil im Moment schwimme ich so seit Jahren in meiner Soße.“ (L)).

Konzeptionell wird von den Leitungen der Bildungspartner eine Veränderung hin zu mehr Anfangsunterricht und Elementarer Musikpädagogik (EMP) konstatiert, die für viele Lehrkräfte die Beschäftigung mit für sie neuen Unterrichtskonzepten notwendig mache. Damit einher gehen in den Augen einiger Leitungen der Bildungspartner gesunkene musikalisch-fachliche Ansprüche an ihr Lehrpersonal. Diese konstatieren aber mitunter auch einen höheren „Stellenwert bei niederschwelligem Musizieren, Integration und Inklusion in der Zielorientierung von Musikschullehrkräften“ (LBP). Die Nachfrage nach EMP-Lehrkräften scheint zugleich erhöht.

Pädagogische Herausforderungen und konzeptionelle Verlagerung bringen einen veränderten Ausbildungs- und höheren Fortbildungsbedarf mit sich. Dennoch fühlen sich die JeKits-Lehrkräfte im Schnitt gut bis recht gut auf den Unterricht in JeKits 1 ( $m=3,33$ ,  $sd=.85$ ,  $n=108$ ) und JeKits 2 ( $m=3,43$ ,  $sd=.72$ ,  $n=155$ ) vorbereitet. Sie geben an, im Schnitt an 1,7 Fortbildungen zu JeKits teilgenommen zu haben ( $sd=2,24$ ,  $n=156$ ). 30% der JeKits-Lehrkräfte haben aber noch nie eine Fortbildung zu JeKits besucht ( $n=51$ ). Unter anderem wird als Grund dafür die räumliche Verteilung der Fortbildungsangebote genannt. JeKits-Lehrkräfte bewerten die Qualität der JeKits-Fortbildungen im Hinblick auf Tandemarbeit als mittelmäßig ( $m=2,47$ ,  $sd=.90$ ,  $n=113$ ). Die generellen Themen der Fortbildungen werden besser bewertet (eher positiv,  $m=2,92$ ,  $sd=.76$ ,  $n=145$ ).

Im Bereich der Arbeitsstrukturen kommt es aus Sicht von einer Reihe von Leitungen der Bildungspartner durch den Personaleinsatz bei JeKits am Vormittag zu einer Zersplitterung des Arbeitsalltages der Lehrenden mit sehr langen Arbeitsta-

gen und zahlreichen Ortswechseln, die einige Lehrende als Belastung ansehen: „Die Unterrichtsstätten wechseln, so dass Lehrerinnen teilweise bis zu 3 Einsatzorte an einem Tag haben. Dadurch auch entstehen auch Fahrzeiten. Ohne Auto nicht machbar.“ (LBP).

Durchschnitt der unterrichteten Gruppen

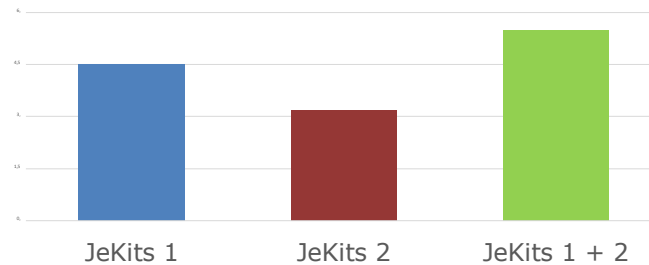


Abb. 25: Durchschnitt unterrichteter Gruppen

Das Ausmaß der Veränderung hängt auch mit dem Ausmaß des Einsatzes im JeKits-Programm zusammen. JeKits-Lehrkräfte unterrichten, sofern sie in JeKits 1 eingesetzt sind, dort im Schnitt in 4,5 Klassen ( $sd=3,2$ ;  $n=90$ ). JeKits-Lehrkräfte, die in JeKits 2 eingesetzt sind, unterrichten im Schnitt in 3,2 Gruppen im zweiten JeKits-Jahr ( $sd=2,08$ ,  $n=149$ ). Zusammengenommen unterrichten die befragten JeKits-Lehrkräfte unabhängig von ihrem Schwerpunkt im Schnitt in 5,5 Gruppen ( $sd=4,23$ ,  $n=144$ ).

Anteil von JeKits an gesamter Arbeitszeit

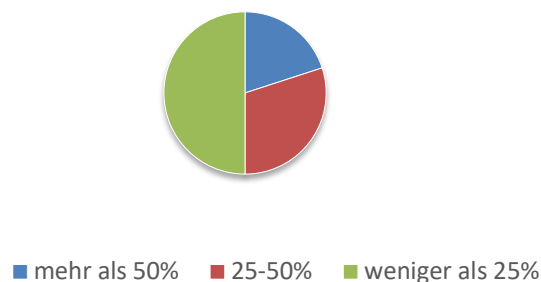


Abb. 26: Anteil von JeKits an der Arbeitszeit der JeKits-Lehrkräfte

Etwa ein Fünftel der JeKits-Lehrkräfte arbeitet dabei nach eigener Aussage zu mehr als 50% ihrer Wochenstunden im Programm. Ein knappes Drittel der Lehrkräfte arbeitet zu 25%-50% ihrer Wochenstunden im Programm. Mehr als die Hälfte der JL ( $n=92$ ) arbeitet zu 25% oder weniger ihrer Wochenstunden in JeKits. Es gibt dabei keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Schwerpunkten.

Die Bindung der JeKits-Lehrkräfte an die Bildungspartner erscheint dabei unterschiedlich groß: Wird nur noch wenig Einzel- oder Gruppenunterricht beim Bildungspartner gegeben, ist die Bindung an die Grundschulen oftmals höher. Der Kontakt zu den Leitungen der Grundschulen wird dann auch als intensiver beschrieben als der zur Leitung des eigenen Arbeitgebers. Auch eine stärkere Einbindung in das Kollegium ist zu beobachten. Es gibt ein breites Spektrum der Einbindung in die Grundschule – angefangen von Lehrkräften, welche ausschließlich für die kurze Zeit des Unterrichts an der Grundschule sind, über Lehrkräfte, die als normales Mitglied des Kollegiums angesehen werden, bis hin zu solchen, die ausschließlich an dieser einen Schule unterrichten und neben JeKits auch Vertretungsstellen für den allgemeinbildenden Unterricht besetzen.

Eine Anzahl von JeKits-Lehrenden scheint so in das von Lehrkräftemangel geprägte Schulsystem zu driften. Der Sog des schulischen Systems trägt dazu bei, dass diese Lehrkräfte dort den Schwerpunkt ihrer Arbeit hin verlegen oder tatsächlich einen Quereinstieg in die Schule wagen.

## 6.2. Nachhaltigkeit

Welche Erwartungen beeinflussen die Teilnahme am JeKits-Programm auf kommunaler Ebene und wurden diese erfüllt? Welchen Einfluss hat JeKits auf die Nutzung kommunaler Angebote der musikalischen Bildung allgemein und ihre Nachhaltigkeit?

### 6.2.1. Entscheidung zur Teilnahme

Mit der Teilnahme am JeKits-Programm sind für die Beteiligten unterschiedliche Zielsetzungen verbunden, die von der Steigerung der Attraktivität des Angebots des Bildungspartners bis hin zur Verbesserung des musikpädagogischen Angebots an der eigenen Schule reichen. Hinsichtlich der Schwerpunktwahl zeichnet sich neben allgemeinen Überlegungen auf der Ebene einer breiten kulturellen Bildung und dem Abgleich mit schon bestehenden Angeboten der jeweiligen Schule ab, dass bei der Wahl der Schwerpunkte Tanzen und Singen vermehrt gegen den Schwerpunkt Instrumente und die damit verbundenen höheren Kosten („Instrumente kamen für uns nicht in Frage, weil das Projekt ist einfach zu teuer.“ (S)) und den Aufwand für den Umgang mit den Instrumenten argumentiert wird. Auch soziale und auf die Stärkung der Schulkultur verbundene Zielsetzungen sind mit der Wahl eines Schwerpunktes Singen oder Tanzen verbunden. Dies tritt zudem stärker in Schulen mit niedrigem VERA-Sozialindex auf. Dort wird dem Schwerpunkt Instrumente auch stärker ein höherschwelliger Zugang attestiert als den übrigen beiden Schwerpunkten: „Schwierig ist bei uns eben immer die Zusammenarbeit mit den Eltern. Und da ging das auch mit [...] den Instrumenten irgendwann nicht weiter.“ (S) Dennoch ist der Schwerpunkt Instrumente weiterhin der am meisten nachgefragte Schwerpunkt – dies mag aber auch mit dem vorrangigen Angebot der aktuellen Bildungspartner zusammenhängen.

In bereits aus dem alten JeKi-Programm erfahrenen Schulen hängt eine Fortsetzung des Schwerpunktes Instrumente von den Erfahrungen vor Ort ab – Wechsel zu dem Schwerpunkt Tanzen oder Singen hängen hier mit schlechten Übergangsquoten, als schwierig erachtetem Klientel und u.a. räumlichen Problemen zusammen: „In der Vergangenheit gab es auch ganz viele Probleme, dass die Leihinstrumente auf einmal nicht mehr zurückgekommen sind, kaputt waren. Das liegt aber auch hier am Einzugsbereich. [...] Daher haben wir gesagt, dass wir nur noch JeKits Singen anbieten möchten...“ (S)

### *6.2.2. Erfüllte Erwartungen*

Bildungspartner und Schulleitungen der Grundschulen geben jeweils an, dass ihre Erwartungen an JeKits leicht übererfüllt wurden (BP:  $n=74$ ,  $m=3,20$ ,  $sd=1,59$ ; GS:  $m=2,74$ ,  $sd=1,62$ ,  $n=81$ ). Es liegt kein signifikanter Unterschied in den Bewertungen der beiden Gruppen vor.

Grundschulleitungen im Bereich des Regionalverbands Ruhr („RVR-Schulen“) beschreiben dabei, dass das Programm ihre Erwartungen geringfügig übererfüllt hat ( $n=45$ ,  $m=3,33$ ,  $sd=1,78$ ). Außerhalb des Regionalverbands Ruhr geben Schulleitungen an, dass das Programm die Erwartungen deutlich übererfüllt ( $n=30$ ,  $m=1,92$ ,  $sd=.98$ ). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist sehr stark ( $d=.98$ ,  $1-\beta=.99$ ). Die Standardabweichung bei den neuen Schulen ist zudem deutlich geringer. Im RVR-Bereich sind hingegen stärkere Unterschiede zwischen den Schulen zu beobachten. Hier mögen bei Einigen eine Enttäuschung nach dem Ende des alten JeKi-Programms und auch eine Sättigung nach vielen Jahren der Programmteilnahme eine Rolle spielen.

Im Vergleich der drei Schwerpunkte lassen die Antworten der Grundschulleitungen leicht positivere Bewertungen für die Schwerpunkte Tanzen und Singen als für den Schwerpunkt Instrumente erahnen. Die Stichprobe ( $n=82$ ) ist hier für eine statistisch verlässliche Aussage aufgrund des nur leichten Effektes aber zu klein.

### *6.2.3. Bewertungen im Einzelnen*

Als besondere Verdienste des Programms benennen Grundschulleitungen die sichtbare Freude der Kinder am Programm und positive Effekte auf die Schulkultur, auch durch viele Aufführungen. Beide befragten Gruppen erwähnen die verbesserte Kooperationsbeziehung. Das Urteil zu verbesserter Teilhabe an Musik fällt hingegen gemischt aus: Trotz erweiterter Klientel und des guten Impulses durch JeKits 1 beurteilen insbesondere Befragte aus dem Regionalverband Ruhr – vornehmlich alte JeKi-Teilnehmerschulen - die Teilhabe an JeKits gegenüber dem vorherigen JeKi-Programm als deutlich verschlechtert (u.a. „Die Verkürzung des Programms auf zwei Jahre erhöht die Belastung aller beteiligten Partner.“ (LBP) und „Der konzeptionelle Übergang von JeKi zu JeKits konnte in der Kommunikation mit Eltern und Schulen nur schwer vermittelt werden“. (LBP))

Es findet sich daher bei zahlreichen Befragten der Wunsch nach einer Ausdehnung des Programms um ein weiteres Jahr oder zwei weitere Jahre, u.a. „Es müsste ein weiteres Jahr nach JeKits 2 geben, damit die Grundschule komplett abgeschlossen wird und es bessere Übergangsmöglichkeiten zu den weiterführenden Schulen geben kann.“ (LBP). Dieser wird auch mit der Argumentation zu gerechter Teilhabe begründet: „Die Verkürzung von 4 auf 2 Jahre bei der Umstellung auf JeKits schließt Kinder aus einkommensschwachen Familien deutlich aus. Der Anteil ist nach der Umstellung um ca. 5 Prozentpunkte oder absolut um über 30% zurückgegangen, damit werden Kinder aus finanzschwachen Familien deutlich weniger erreicht.“ (LBP) Dies wird besonders von Musikschulleitungen gewünscht, welche die Entwicklung von JeKi zu JeKits nicht selten negativ kommentieren. Unter Klassenleitungen von Grundschulen findet sich häufiger der Wunsch nach einem verpflichtenden zweiten JeKits-Jahr als nach einer Verlängerung um ein oder zwei freiwillige weitere JeKits-Jahre: „Ich glaube, [...] dass ich das wirklich für ein ganz gutes Projekt halte und mir wünschen würde, dass das auch im zweiten Jahr noch im Klassenverband wäre, weil [...] es für die Klasse auch eine tolle Sache ist. [...] Es ist auch ein gutes Klassenprojekt“ (KL) oder „Es wäre wirklich toll, das vom ersten Schuljahr zumindest die ersten zwei Jahre zu machen, und dann vielleicht in den Chor überzugehen.“ (KL) Auch Schulleitungen äußern dieses gelegentlich: „Das eine Jahr, das ist zwar schön, aber ist zu wenig. Ich finde es definitiv zu wenig. Ich finde, die Basis muss noch ausgeweitet werden, damit man dann wirklich konkret in die einzelnen Fächer gehen kann.“ (SL).

Dabei wird das derzeitige zweijährige JeKits-Modell als recht bis sehr förderlich auf der sozialen Ebene ( $m=3,25$ ,  $sd=.72$ ,  $n=162$ ) und recht förderlich für die Förderung von Kreativität ( $m=2,93$ ,  $sd=.80$ ) angesehen. Nur mit mittleren Werten wird das Programm hinsichtlich der Entwicklung technischer Fertigkeiten ( $m=2,51$ ,  $sd=.85$ ) und künstlerischer Fähigkeiten ( $m=2,64$ ,  $sd=.90$ ) bewertet. Bestwerte erreicht dabei (bei sehr kleiner Stichprobe) der Schwerpunkt Tanzen: Hier werden die Förderung auf sozialer und kreativer Ebene fast mit dem Maximalwert bedacht, aber auch die Entwicklung künstlerischer und technischer Fertigkeiten wird höher bewertet als in den übrigen Schwerpunkten. Am wenigsten positiv schneidet der Schwerpunkt Instrumente mit Werten leicht unter den oben berichteten Mittelwerten ab.

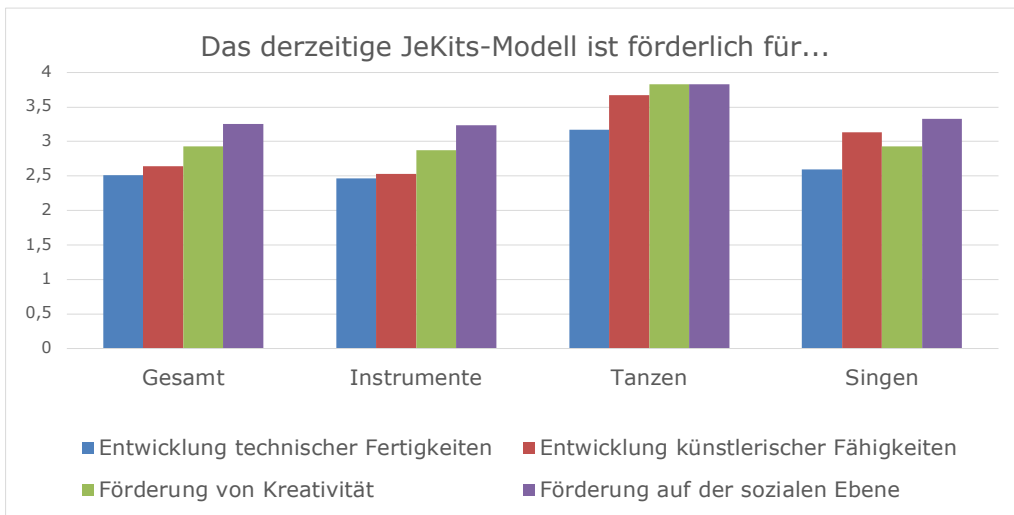


Abb. 27: Bewertung von JeKits individuell

Deutlich sticht auch die Problematisierung der gestiegenen Gruppengrößen im Schwerpunkt Instrumente durch beide Befragtengruppen hervor. Sie erschwere eine instrumentalpädagogisch qualitätvolle Arbeit und führe insbesondere an kleineren Schulen zur Verknappung des Instrumentenangebots, die sich bis in die weitere Musikschararbeit fortsetze: „Kritisch sehe ich die angenommene Durchschnittsgröße von 6 Kindern in den Instrumentalgruppen (JeKits 2). Aus musikpädagogischer Sicht sind das viel zu große Gruppen, besondere Instrumente haben dabei gar keine Chance, ins Programm zu kommen. Im ländlichen Raum mit kleinen, ein- bis zweizügigen Grundschulen ist eine solche Gruppengröße völlig unrealistisch“ (LBP) und „Die Förderung muss so geändert werden, das auch ein Einrichten von kleineren Gruppengrößen bei weniger stark gefragten Instrumenten finanziell tragbar ist, um eine landesweite Verarmung der Instrumentenvielfalt mit allen Folgen für Orchester usw. zu verhindern.“ (LBP). Auch die als hoch empfundenen Anmeldeschwellen für den Schwerpunkt Gesang werden mehrfach im Hinblick auf die Teilnahmechancen der Kinder im Schwerpunkt kritisiert.

Als problematisch erwähnt wird vielfach auf Musikschulseite die (instrumental-)pädagogische Herausforderung eines guten Ensembleunterrichts im JeKits-Orchester: „Das Orchester als Schwerpunkt von JeKits zu deklarieren und dazu begleitend Instrumentalunterricht in "Kleingruppen" anzubieten ist eine Verkehrung des Wesentlichen.“ (LBP)

Schulleitungen erwähnen nicht selten koordinierende Probleme in der Kooperation mit der Leitungsebene der Bildungspartner. Insbesondere die komplizierte konkrete Kommunikation mit der Leitungsebene wird mancherorts beklagt. Einige beklagen die Qualität der pädagogischen Ausbildung der JeKits-Lehrenden, von der der Erfolg des Programmes maßgeblich abhängt (u.a. „Der Erfolg der Instrumentalkurse ist sehr stark von der Persönlichkeit der Lehrkräfte abhängig. Einige Instrumental-Lehrer haben einfach kein pädagogisches Geschick“ (SL)).

Auf der finanziellen Seite scheint zudem bisweilen eine Unzufriedenheit bei den Bildungspartnern hinsichtlich der Lastenverteilung für Verwaltungsaufwand und Kosten für Musikinstrumente (Anschaffung, Wartung, Lagerung) auf.

Im Hinblick auf das Programmdesign bemängeln zahlreiche Bildungspartner eine mangelnde konzeptionelle Flexibilität bei der auf die örtlichen Gegebenheiten angepassten Programmumsetzung seitens der JeKits-Stiftung. Schulleitungen beklagen die hohe organisatorische Belastung für beide Seiten.

#### 6.2.4. Maßnahmen im Anschluss an JeKits 2

Bildungspartner geben an, dass sie durch JeKits tendenziell mehr Anmeldungen verzeichnen als vorher ( $m=2,34$ ,  $sd=.62$ ). Nur sehr wenige geben an, weniger Anmeldungen zu haben. JeKits scheint also keine generelle Konkurrenz zum Angebot der Bildungspartner darzustellen. Im Detail berichten die Bildungspartner, dass aus JeKits 2 im Schnitt ca. 11-30% zum Nachfolgeangebot des Bildungspartner übergehen (Abbildung 28).

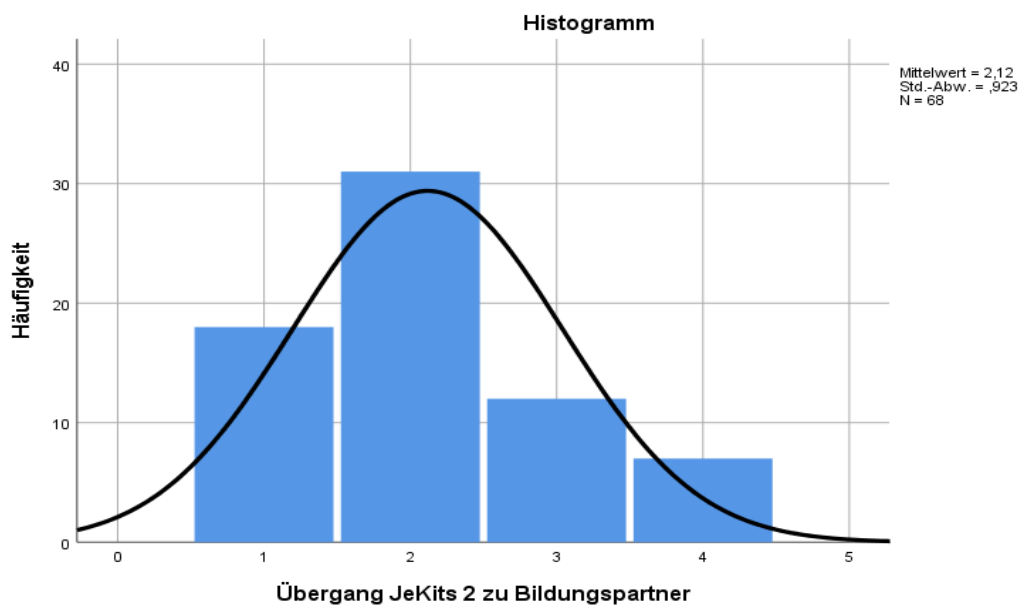


Abb. 28: (1= <10%; 2=11-30%, 3=31-45%, 4=>46%)

Generell werden die Weitervermittlungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern an den Bildungspartner von den Befragten als begrenzt angesehen. Im Wesentlichen werden hierfür der Kostensprung sowie der Standortwechsel als Probleme angeführt. Für den Schwerpunkt Tanz wird darüber hinaus mancherorts das Problem beschrieben, dass es außerhalb von JeKits teilweise keine Tanzangebote gebe, die inhaltlich an JeKits anknüpfen (z.B. nur Ballettangebote oder Angebote für Gardetanz anstelle von kreativem Kindertanz).

In 85% der Antworten von JeKits-Lehrenden und Leitungen der Bildungspartner wird zudem die Existenz eines lokalen Konzepts für die Fortführung nach JeKits 2 bestätigt (88% JeKits-Lehrkräfte, 79% Bildungspartner). Zwei Drittel der befragten Bildungspartner sagen dazu aus, dass ein Nachfolgeprogramm mit einigen der beteiligten Schulen eingerichtet werden konnte (59%) oder in Vorbereitung ist (6%).

Auf der Ebene der Schulen gibt die Hälfte der Befragten (n=138) an, dass nach dem Ende von JeKits 2 eine Fortführung des Angebots im AG-Format existiert (38%) oder in Vorbereitung ist (14%) - an der anderen Hälfte der Schulen läuft das Programm mit JeKits 2 aus. In die Fortsetzung ist nur zu 40% der bisherige Bildungspartner involviert.

Die Fortführung des JeKits-Programms nach JeKits 2 ist am ehesten in den Schwerpunkten Instrumente und Singen gegeben – dem Kerngeschäft der meisten Bildungspartner, die fast ausschließlich Musikschulen sind. Beim Tanz sind Angebote zur Fortsetzung weniger ausgeprägt. Dies mag damit zusammenhängen, dass kreativer Kindertanz nur in wenigen Musikschulen Teil des Angebotes ist. Beim Schwerpunkt Instrumente steigen im Fortsetzungsangebot die Preise am deutlichsten, während bei einer Fortführung von Singen nicht selten dieselben Preise aufgerufen werden wie für JeKits 2.

Die Fortführung eines Angebotes nach dem Ende von JeKits 2 ist sehr stark an den Ort der Schule gebunden: Oftmals unterrichten vorherige oder neue Bildungspartner in den Räumlichkeiten der Schule weiter, bisweilen sind es auch Angebote aus dem eigenen Kollegium. Die jeweilige Grundschule hat bei der Entscheidung eine starke Rolle, auf welche Weise das Angebot nach JeKits 2 weitergeführt werden kann. Der direkte Übergang von JeKits zum Instrumentalunterricht in der Musikschule wird von den Beteiligten nur selten erwähnt.

Die Finanzierung von Nachfolgeprogrammen nach JeKits 2 wird laut Schulleitungen der Grundschulen und Leitungen der Bildungspartner unterschiedlich geregelt. Als Mittelgeber sind demnach die folgenden finanziell beteiligt (Abb.29):

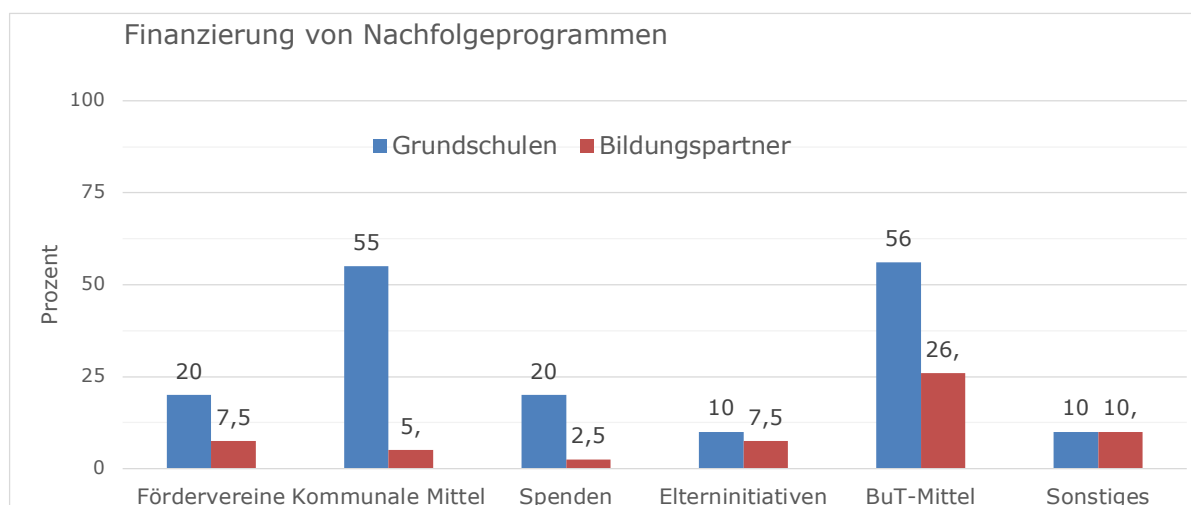


Abb. 29: Finanzierung von Nachfolgeprogrammen



Grundschulen setzen also eher auf BuT-Mittel und kommunale Mittel sowie auf ein breites Angebot an weiteren Mittelgebern, während es den Bildungspartnern offenbar schwerer fällt eine größere Anzahl an Quellen für die Finanzierung der Programmnachhaltigkeit außerhalb von eigenem Budget und von Elternbeiträgen zu benennen. Die Finanzierung dieser Nachfolgeprogramme wird daher insbesondere außerhalb von Schule eher als zusätzliche Belastung für Bildungspartner und Kommunen angesehen.

Abseits der Programmfortführung nach dem Ende von JeKits 2 sehen die Beteiligten die Möglichkeiten zur kulturellen Bildung je nach Lage der Schule bzw. Kommune als sehr unterschiedlich an.

### 6.3. Zusätzliche Impulse für die Zusammenarbeit

Welche Impulse liefert das Programm für die beteiligten Institutionen (Grundschulen, außerschulische Bildungspartner, Administration)? Welche zusätzlichen Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die teilnehmenden Kinder?

Bildungspartner und Schulleitungen der Grundschulen bewerten die organisationellen Veränderungen durch JeKits unterschiedlich: Bildungspartner empfinden diese als eher stark ( $m=2,17$ ,  $sd=.95$ ,  $n=76$ ), Grundschulleitungen als moderat bis eher schwach ( $m=2.68$ ,  $sd=.95$ ). Der Unterschied zwischen den Bewertungen beider Gruppen ist dabei moderat ( $f=.27$ ,  $1-\beta=.93$ ,  $n=79$ ).

$f$  ist ein Maß für die Effektstärke in Varianzanalysen.  $F=.10$  steht für einen kleinen Effekt,  $f=.25$  für einen mittleren und  $f=.40$  für einen starken Effekt, i.d.R. einen Unterschied.

Im Bereich des *Personals* kann dabei eine Reihe von Bildungspartnern in der Folge des gestiegenen Organisations-, Kommunikations- und Verwaltungsaufwandes die Einrichtung einer neuen Koordinations- oder Verwaltungsstelle und die Erhöhung von Funktionsstunden verzeichnen: „Die Zahl der Lehrkräfte wurde erheblich ausgeweitet, die Zahl der Verwaltungskräfte deutlich erhöht“ (LBP). Zudem berichten einige Bildungspartner von der Einrichtung neuer JeKits-Fachgruppen, in denen institutionsintern Austausch und Fortbildung im Team vorgenommen würden. Damit ist nicht selten auch eine Aufstockung des pädagogischen Personals verbunden.

Auf der *organisatorischen* Seite äußern sich insbesondere die Leitungen der Grundschulen kritisch über den hohen Koordinationsaufwand im Hinblick auf Stundenpläne und knappe Räume. Im Hinblick auf *Kooperation* betonen viele Bildungspartner die verbesserte kommunale Zusammenarbeit.

Schulleitungen der Grundschulen stellen angesichts des Musiklehrkräftemangels das durch JeKits verbesserte *musikpädagogische Angebot* mit mehr musikalischen Aufführungen an ihren Schulen sehr deutlich heraus, z.B. „Die Kinder sind sensibler geworden für die Musik und wünschen sich mehr Angebote. So entstand der Wunsch im Schulparlament nach mehr Musikangeboten. So entstand zum Beispiel

eine Chor-AG“(SL). JeKits füllt hier erfolgreich eine offensichtliche, wenn auch zu bedauernde Versorgungslücke wegen des Fehlens ausgebildeter Musiklehrkräfte im schulischen Angebot. Einige Bildungspartner berichten von der Einrichtung neuer Ensembles und verstärkter Nachfrage durch JeKits bei stärker lokal ausgerichtetem Angebot (u.a. „Durch JeKits und auch Vorgängerprogramme ist eine nachhaltige Verankerung der Musikschule in den Stadtteilen und Grundschulen entstanden“ (LBP)). Inhaltlich leuchtet wieder die gestiegene Bedeutung Elementarer Musikpädagogik (EMP) in einem stärker durch Anfangsunterricht geprägten Angebot hervor, die Fortbildungsbedarfe bei dem vorhandenen Personal mit sich bringt.

Klassenlehrkräfte halten JeKits für wichtig für eine veränderte Schulkultur ( $d=2,82$ ,  $sd=.62$ ,  $n=68$ , Abbildung 31). In mittlerem Umfang ist JeKits in Schulprogramm oder Schulprofil verankert ( $m=2,4$ ,  $sd=.58$ ), in recht geringem Ausmaß Gegenstand von Schulentwicklung ( $m=2,07$ ,  $sd=.68$ ) oder schulischen Konferenzen ( $m=1,97$ ,  $sd=.58$ ). Der Schwerpunkt Instrumente ist dabei etwas häufiger Bestandteil von Konferenzen oder Schulprogramm als die übrigen Schwerpunkte – er scheint etwas besser verankert zu sein, vielleicht aufgrund des damit verbundenen Aufwandes.

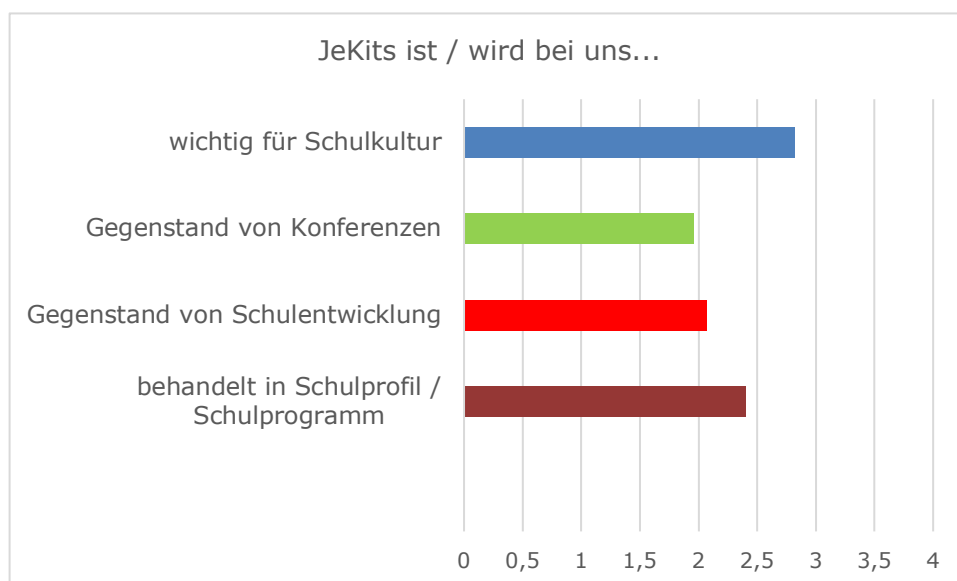


Abb. 30: JeKits in der Schulkultur

Im Bereich des Angebots der Bildungspartner wird häufig das Aufschließen neuen, oft bildungsferneren Klientels als Effekt von JeKits erkannt, das ein erweitertes und auch niedrighwelligeres Angebot des Bildungspartners mit sich bringt (u.a. „In der Gruppe ist der Unterricht preiswerter. Damit ist der Zugang für finanziell nicht so gut gestellte Familien eher möglich“ (LBP)). Nicht selten wird aber auch die Verknappung der Instrumentenvielfalt bei der an JeKits anschließenden Instrumentenwahl beklagt, die als eine Folge zu hoher notwendiger Kursstärken in JeKits 2 angesehen wird. Diese führen zu einer Verdrängung seltener gewählter

Instrumente (z.B. Blasinstrumente) und einer Verengung insbesondere auf die häufiger gewählten Tasten- und Zupfinstrumente (u.a. Keyboard, Gitarre).

Insbesondere Bildungspartner berichten, dass sich das *politische Standing* des Bildungspartners – zumeist Musikschule – in der Kommune durch die Beteiligung am JeKits-Programm verbessert habe, bis hin zu neuen Buchungsstellen im kommunalen Etat (z.B. „Politische Gremien sind der Musikschule aufgeschlossener gegenüber.“ (LBP) oder „Positive Aufmerksamkeit für das JeKits-Projekt bei Kommunalpolitikern und kommunaler Verwaltung [...]. Die Musikschule wird durch das JeKits-Projekt zunehmend als unverzichtbar wahrgenommen“ (LBP)). Dazu wird vereinzelt eine bessere Außenwirkung für die eigene Institution in der lokalen Öffentlichkeit gesehen.

Alle drei befragten Gruppen (Leitungen von Grundschulen, Bildungspartnern und Kulturämtern) schätzen den Einfluss von JeKits auf das kommunale Kulturleben als moderat positiv ein ( $m=2,62$ ,  $sd=.71$ ). Ob durch JeKits zusätzliche kulturelle Handlungsmöglichkeiten für Kinder entstehen, sehen die Leitungen von Kulturämtern, Bildungspartnern und Grundschulen in starkem Maße unterschiedlich ( $f=.43$ ,  $1-\beta=.1$ ,  $n=216$ ). Kulturamtsleitungen beantworten diese Frage mit einem klaren Ja ( $m=1,3$ ,  $sd=.50$ ,  $n=60$ ). Am skeptischsten sind die Schulleitungen ("eher ja",  $m=2,03$ ,  $sd=.73$ ). Hier mag eine unterschiedliche Wahrnehmung der Relevanz von JeKits in einem Gesamtkonzept kultureller Bildung im Sozialraum eine Rolle spielen.

Die Frage, ob das JeKits-Programm einen guten Grundstein für die weitere Entwicklung im Spielen von Instrumenten im Tanzen und Singen legt, wird jedoch von allen Befragten sehr positiv beantwortet ( $m=3,21$ ,  $sd=.84$ ,  $n=224$ ). Grundschullehrkräfte sehen diesen Beitrag als noch etwas positiver an als Instrumentallehrkräfte ( $d=.26$ ,  $1-\beta=.96$ ). Keine Unterschiede zwischen beiden Befragtengruppen liegen für den Effekt des JeKits-Programms auf die allgemeine Entwicklung der beteiligten Kinder vor, der ebenfalls als sehr positiv bewertet wird ( $m=3,20$ ,  $sd=.82$ ).

Unterstrichen wird die Bedeutung von JeKits vor allem überall dort, wo es keine oder wenige alternativen Möglichkeiten für kulturelle Bildung gibt. Auch wird die Verbesserung von Teilhabe an musikalischen Angeboten – vor allem hinsichtlich JeKits 1 – unterstrichen. So sei dadurch kulturelle bzw. musikalische Bildung für alle Schülerinnen und Schüler möglich – insbesondere für diejenigen, deren familiäres Umfeld sich eine solche nicht leisten könnte oder würde.

## 7. Empfehlungen

Das JeKits-Programm wird von der überwiegenden Anzahl der am Programm Beteiligten für seine Leistungen hinsichtlich der ästhetischen Erfahrungen, der Ermöglichung gerechterer Teilhabe und der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften sehr wertgeschätzt und in vielen Teilen als wirksam angesehen. In den drei Teilbereichen der Evaluation ergeben sich aber differenzierte Empfehlungen, deren zentrale Elemente im Folgenden dargestellt sind.

Die im Folgenden formulierten Empfehlungen basieren auf den Ergebnissen der umfangreichen Evaluation der Arbeitsgruppe. Sie richten sich in der Summe nicht ausschließlich an einzelne Beteiligte, sondern sind in ihrer Mehrheit nur im Zusammenspiel der Institutionen und Akteure zu verwirklichen. Dazu gehören das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW), das Ministerium für Schule und Bildung (MSB), die JeKits-Stiftung, die Musikschulen, aber auch die pädagogisch vor Ort Tätigen. Die folgenden Maßnahmen werden empfohlen.

### 7.1. Bereich struktureller Weiterentwicklung

- Der Schwerpunkt Tanzen sticht in besonderem Maße durch die Möglichkeiten hervor, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Im Singen und Tanzen zeigen sich besonders starke positive soziale Effekte. Diese Möglichkeiten gilt es stärker zu nutzen.
  - Es wird empfohlen, die Angebote in den Schwerpunkten **Tanzen und Singen zahlenmäßig auszuweiten**.
- Die derzeitigen Rahmenvorgaben verhindern an einigen Standorten, Angebote vorzuhalten. Das betrifft vor allen bildungsferne oder migrantisch geprägte Milieus, weil hier z. B. in Instrumentenwahl abgestimmte Angebote nicht vorgehalten werden können. Das Ziel sollte sein, durch eine Erhöhung der Vielfalt der Instrumentenangebote eine höhere Teilhabe zu erreichen.
  - Es wird empfohlen, die Vorgaben etwa für **Schwellenwerte** für die Einrichtung von JeKits 2 und für **Gruppengrößen zu verkleinern**.
- Im Bereich der Anschlussangebote werden derzeit viele verschiedene Modelle praktiziert. Viele Angebote werden mit neuen Partnern oder in Kooperation mit anderen Schulen realisiert. Diese Modelle sind aber wenigstens teilweise nicht so sehr Ausdruck einer auf die Bedingungen abgestimmten und positiv wahrgenommenen Vielfalt, sondern der Schwierigkeiten überhaupt etwas organisieren zu können.
  - Es wird daher empfohlen, systematisch **weiterführende Modelle** mit individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten für JeKits 3 und 4 zu entwickeln und

eine Erweiterung von JeKits um „JeKits 3“ und „JeKits 4“ in Erwägung zu ziehen.

- Angesichts der Arbeits- und Entlohnungsstrukturen besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte der Bildungspartner ins Schulsystem abwandern, wo günstigere Bedingungen und bessere Bezahlung in Aussicht stehen. Dies ist auch an der im Ländervergleich recht hohen Zahl von Quer- bzw. Seiteneinsteigern, auch in Musik und auch im Primarbereich abzulesen.
  - Es wird empfohlen, die **Arbeits- und Entlohnungsstrukturen** für Lehrkräfte der Bildungspartner hinreichend attraktiv zu halten.
- Trotz der in unserer Evaluation sichtbar werdenden Stärken insbesondere im Bereich Tanzen sind die Übergangsquoten hier niedrig. Jungen nehmen an JeKits 2 seltener teil als Mädchen. Eine verbesserte Teilhabe von Jungen, gerechtere Teilhabe und bessere Übergangsquoten sollten angestrebt werden.
  - Es wird empfohlen, die Teilnahme an den Schwerpunkten Tanzen und Singen **auch in JeKits 2 verpflichtend** zu machen und im **Klassenverband am Vormittag** zu organisieren. Es sollte geprüft werden, ob auch der Schwerpunkt Instrumente in gleicher Weise einbezogen wird.
- Die Befragung der kommunalen Institutionen hat ergeben, dass einige Schwierigkeiten haben, sich finanziell für JeKits zu engagieren, da die von der JeKits-Stiftung gezahlten Sätze nicht überall kostendeckend sind.
  - Es wird empfohlen, dass mindestens Kommunen in Haushaltssicherung **keine zusätzlichen Belastungen** durch das JeKits-Programm mehr haben.
- Die Tandemarbeit von Lehrkräften der Bildungspartner mit denen der allgemein-bildenden Schulen ist in JeKits 1 weiterhin von recht geringer Qualität. Sie bleibt hinter den Erwartungen, auch denen der Akteure, zurück. Dieses Phänomen besteht schon lange und ist auch schon mehrfach beschrieben worden. Dennoch scheinen die bisherigen Maßnahmen nicht ausreichend zu greifen. Das Ziel sollte sein, die Ressourcen besser zu nutzen und das Programm noch besser in den Schulen zu verankern.
  - Es wird empfohlen, in der **Fortbildung gemeinsame** Veranstaltungen für die Tandems und **In-House-Schulungen** für Schulkollegien anzubieten. Es wird empfohlen, dass **MKW und MSB** die Programmsteuerung stärker gemeinsam ausüben und in gleichem Maße Ressourcen einbringen.

## 7.2. Bereich didaktisch-methodischer Weiterentwicklung

- Obwohl sich die Lehrkräfte der Bedeutung von Improvisation und kreativer Elemente bewusst sind, gelingt es ihnen insbesondere in den Schwerpunkten *Instrumente* und *Singen* wenig, dies auch umzusetzen. Der Umgang mit heterogenen Großgruppen stellt für viele Lehrende dabei eine Herausforderung dar.

- Es wird empfohlen, den Bereich „**erfinden/improvisieren**“ vor allem in den Schwerpunkten Instrumente und Singen und die Kompetenzen der Lehrkräfte **in heterogenen Gruppensettings** durch **Weiterentwicklung von Materialien** und **persönlichen Kompetenzen** zu stärken.
- Die Reflexion über das eigene Tun wird allgemein für sehr wichtig für gelingende Bildungsprozesse und anhaltende Veränderungen gehalten. Das sehen auch die Akteure so. Gleichwohl konnte es in den Hospitationen selten beobachtet werden.
  - Es wird empfohlen, diesen Aspekt durch **Weiterentwicklung von Materialien** und **persönlichen Kompetenzen** sowie in der **Fortbildung** zu stärken.

### 7.3. Bereich Teilhabe

- Insgesamt gelingt es besser, die Mädchen zur Teilnahme an JeKits 2 zu motivieren. Aus grundsätzlichen Erwägungen heraus wie auch im Sinne einer optimalen Förderung und dem Ausgleich von Disparitäten und der Verbesserung des Klassenklimas sollte der Anteil von Jungen höher liegen.
  - Es wird empfohlen, sich verstärkt um Jungen zu bemühen. Dies könnte z.B. durch **Veränderungen des Repertoires**, gesteigerten Einsatz von **männlichen Lehrkräften** und die Stärkung entsprechender **Rollenmodelle** geschehen.
- Die Passung des Programms im sozialen Kontext ist insbesondere in Schulen mit einem insgesamt niedrigeren sozio-ökonomischen Status schwierig. Auch die Elternarbeit scheint hier deutlich schwieriger, die Eltern sind weniger involviert.
  - Es wird empfohlen, die, **Elternarbeit und Elternbildung** zu stärken, z.B. durch Vorstellungen auf Elternabenden; mehr Gewicht auf Konzerten, Konzeptentwicklung, gezielte Aus- und Weiterbildung.

## 8. Ausblick

Entscheidend wird sein, in welcher Weise die Ergebnisse rezipiert und diskutiert werden. Die o.g. Empfehlungen sind aus den Beobachtungen, Analysen und Diskussionen des Evaluationsteams erwachsen; sie wären um die Sichtweise der Akteure und Programmverantwortlichen zu ergänzen. Vor allem aber sind sie zu präzisieren und ggf. in konkrete Schritte zu übersetzen. Zu diesem Prozess der Kommunikation und Entscheidungsfindung beizutragen bieten wir uns ausdrücklich an.



## 9. Anhang

### 9.1. Literaturverzeichnis

- Krupp-Schleußner, Valerie; Lehmann-Wermser, Andreas (2017): Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische\\_Bildung/MuBi\\_Studie\\_Jugend-und-Musik\\_final\\_2017.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Studie_Jugend-und-Musik_final_2017.pdf), zuletzt geprüft am 14.12.2019.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2013): Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. In: *Arts Education Policy Review* 114 (3), S. 126-134.
- Rolle, Christian (1998): Was heißt „ästhetische Erfahrung?“ Annäherung an einen Grundbegriff der Ästhetik in musikalischer Absicht. In: M. Pfeiffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & e. Nolte (Hrsg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken*. Wissner, S. 15 - 37.



## 9.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methoden-Mix der JeKits-Evaluation	8
Abb. 2: Geografische Abdeckung des qualitativen Samples der JeKits-Evaluation	9
Abb. 3: Häufigkeit der Dimensionen ästhetischer Erfahrungen; Befragung der Lehrkräfte (N=177)	20
Abb. 4: Aktionsformen JeKits 1 im Schwerpunkt Instrumente	21
Abb. 5: Aktionsformen in JeKits 2 im Schwerpunkt Instrumente; Befragung JeKits-Lehrkräfte; N=177)	22
Abb. 6: Aktionsformen im Schwerpunkt Singen; Befragung JeKits-Lehrkräfte (N=177); Angaben zur Häufigkeit zwischen "nie" (1) und "immer" (4)	23
Abb. 7: JeKits-Schulen nach VERA-Index	32
Abb. 8: Übergangsquoten vom ersten zum zweiten JeKits-Jahr in Abhängigkeit von sozialen Belastungsfaktoren	32
Abb. 9: Übergangsquote von JeKits 1 zu JeKits 2 in Abhängigkeit vom Programmschwerpunkt	33
Abb. 10: Kulturelles Kapital und Anmeldung zu JeKits 2	34
Abb. 11: Bewertung der Beitragshöhe nach VERA-Index	38
Abb. 12: Teilnahme nach Geschlecht/ Schwerpunkt; Quelle: Datengrundlage Stichprobe (N=159)	41
Abb. 13: Bildung der Variable „Interesse des Kindes“	42
Abb. 14: Odds Ratio	42
Abb. 15: Außerschulische Aktivität nach Geschlecht	43
Abb. 16: Außerschulische Aktivitäten	44
Abb. 17: Musikalische Aktivität im familiären Umfeld	44
Abb. 18: Stellenwert kultureller Bildung und Teilnahme an JeKits 2	45
Abb. 19: Übergangsquote von JeKits 2 zu freien Angeboten der Partnerinstitutionen	47
Abb. 20: Zufriedenheit der JeKits-Lehrkräfte	51
Abb. 21: Häufigkeit der Tandemarbeit	52
Abb. 22: Nutzung von Personalressourcen	55
Abb. 23: Veränderte Nutzung kommunaler Ressourcen	55
Abb. 24: Veränderung der beruflichen Rollen	56
Abb. 25: Durchschnitt unterrichteter Gruppen	58
Abb. 26: Anteil von JeKits an der Arbeitszeit der JeKits-Lehrkräfte	58
Abb. 27: Bewertung von JeKits individuell	62
Abb. 28: (1= <10%; 2=11-30%, 3=31-45%, 4=>46%)	63
Abb. 29: Finanzierung von Nachfolgeprogrammen	64
Abb. 30: JeKits in der Schulkultur	66

### 9.3. Ergänzende Daten aus der quantitativen Erhebung

1. Übergangsquote insgesamt	
SuS in JeKits 1 (Schuljahr 2017/18)	50174
SuS in JeKits 2 (Schuljahr 2018/19)	18146
Übergangsquote	36,2 %

2. Kreuztabelle: Kind nimmt an JeKits 2 teil & Anzahl der Bücher zu Hause				
% innerhalb von Anzahl der Bücher				
		Anzahl der Bücher zu Hause		Gesamt
		< 100	> 100	
Kind nimmt an JeKits 2 teil?	nein	49,2 %	37,2 %	42,4 %
	ja	50,8 %	62,8 %	57,6 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %	100,0 %

3. Kreuztabelle: Übergangsquote nach VERA-Index						
		Übergangsquote				Gesamt
		< 15%	16 - 30%	30 - 45%	> 45%	
VERA Index (soweit verfügbar)	1	19	15	12	42	88
	2	37	26	35	53	151
	3	46	43	48	68	205
	4	44	64	44	57	209
	5	52	69	56	58	235
	Gesamt	198	217	195	278	888

4. Kreuztabelle: Übergangsquote nach Schwerpunkt						
		Übergangsquote				Gesamt
		< 15%	16 - 30%	30 - 45%	> 45%	

Schwerpunkt	Instrumente	89	144	186	279	698
	Singen	80	51	10	16	157
	Tanzen	48	26	9	3	86
	Gesamt	217	221	205	298	941

### 5. Anzahl der Bücher und Interesse des Kindes für das zweite JeKits-Jahr

Kreuztabelle: "Ich möchte auch im nächsten Jahr wieder singen/tanzen/ein Instrument spielen lernen" & Anzahl der Bücher zu Hause

Anzahl

		Anzahl der Bücher zu Hause		Gesamt
		< 100	> 100	
"Ich möchte auch im nächsten Jahr wieder singen/tanzen/ein Instrument spielen lernen"	trifft zu	28	42	70
	trifft eher zu	10	11	21
	trifft eher nicht zu	2	6	8
	trifft nicht zu	19	13	32
Gesamt		59	72	131

### 6. Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr

Kreuztabelle: Migrationshintergrund & Kind nimmt an JeKits 2 teil

Anzahl

		Kind nimmt an JeKits 2 teil?		Gesamt
		nein	ja	
Migrationshintergrund	nein	27	40	67
	ja	11	19	30
Gesamt		38	59	97

## 7. Zusammenhang der Teilnahme älterer Geschwister am JeKits-Programm

Kreuztabelle: Teilnahme älterer Geschwister JeKi(ts) & Kind nimmt an JeKits 2 teil				
% innerhalb von Teilnahme älterer Geschwister an JeKi(ts)				
		Kind nimmt an JeKits 2 teil		Gesamt
		nein	ja	
ältere Geschwister haben an JeKi(ts) teilgenommen	nein	45,2 %	54,8 %	100,0 %
	ja	26,9 %	73,1 %	100,0 %
	Gesamt	40,4 %	59,6 %	100,0 %

## 8. Entscheidung für die Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr

Entscheiden Kinder selbst über die Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr? Elternperspektive			
		Häufigkeit	Prozente
"Mein Kind hat selbst entschieden, am zweiten JeKits-Jahr teilzunehmen."	trifft genau zu	53	54,6
	trifft eher zu	12	12,4
	trifft eher nicht zu	4	4,1
	trifft nicht zu	28	28,9
	Gesamt	97	100,0
Entscheiden Kinder selbst über die Teilnahme am zweiten JeKits-Jahr? - Kinderperspektive			
		Häufigkeit	Gültige Prozente
"Die Entscheidung, an JeKits teilzunehmen, habe ich ganz allein getroffen."	trifft zu	78	62,9
	trifft eher zu	31	25,0
	trifft eher nicht zu	6	4,8

	trifft nicht zu	9	7,3
	Gesamt	124	100,0

### 9. Wunsch zur weiteren Teilnahme

Kreuztabelle: Geschlecht & Wunsch weiterzumachen; nach Schwerpunkt differenziert							
% innerhalb von Geschlecht							
Schwerpunkt			"Ich möchte auch im nächsten Jahr wieder singen/tanzen/ein Instrument spielen lernen"				
			trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	Gesamt
Instrumente	Geschlecht	weiblich	56,3 %	18,8 %	3,1 %	21,9 %	100,0 %
		männlich	60,5 %	7,9 %	2,6 %	28,9 %	100,0 %
	Gesamt		58,6 %	12,9 %	2,9 %	25,7 %	100,0 %
Tanzen	Geschlecht	weiblich	50,0 %	33,3 %	11,1 %	5,6 %	100,0 %
		männlich	30,3 %	6,1 %	12,1 %	51,5 %	100,0 %
	Gesamt		40,6 %	20,3 %	11,6 %	27,5 %	100,0 %
Singen	Geschlecht	weiblich	68,8 %	16,7 %	6,3 %	8,3 %	100,0 %
		männlich	31,8 %	9,1 %	27,3 %	31,8 %	100,0 %
	Gesamt		57,1 %	14,3 %	12,9 %	15,7 %	100,0 %
Gesamt	Geschlecht	weiblich	59,5 %	22,4 %	6,9 %	11,2 %	100,0 %
		männlich	43,0 %	7,5 %	11,8 %	37,6 %	100,0 %
	Gesamt		52,2 %	15,8 %	9,1 %	23,0 %	100,0 %

## 10. Kosten, Beitragsbefreiungen und Geschwisterermäßigungen

Kreuztabelle: Sozialbefreiung/Geschwisterermäßigung wird oder wurde beantragt & VERA-Index					
% innerhalb von VERA-Index					
		VERA-Index			
		1	2	4	5
"Ich habe eine Sozialbefreiung oder Geschwisterermäßigung beantragt oder werde das in Zukunft tun."	nein	90,2 %	92,3 %	89,6 %	70,0 %
	ja	9,8 %	7,7 %	10,4 %	30,0 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Kreuztabelle: Antrag auf Befreiung ist zu umständlich & VERA-Index					
% innerhalb von VERA-Index					
		VERA-Index			
		1	2	4	5
"Wenn ich an die Elternbeiträge im JeKits-Programm denke, dann war der Antrag auf Befreiung zu umständlich, weshalb wir ihn nicht gestellt haben."	nein	100,0 %	100,0 %	97,7 %	88,9 %
	ja	0,0 %	0,0 %	2,3 %	11,1 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

## 11. Weiterführende Angebote und Kooperationen

"Folgende Mittel nutzt unsere Schule, um den Übergang zum zweiten JeKits-Jahr zu begleiten:"		
	Anzahl	Prozent
Elternbriefe	138	92,6
Elternabende	126	84,6
Aufführungen mit Einladungen	71	47,7
spezifische JeKits-Elterneinführungsabende	32	21,5
Elternsprechstunden	24	16,1
offene Unterrichtsstunden	20	13,4
Sonstiges	12	8,1
Pressearbeit	10	6,7

12. "Wie haben Sie erfahren, dass Sie Ihr Kind für das zweite JeKits-Jahr (JeKits 2) anmelden können?"		
	Anzahl	Prozent
durch Elternbriefe/Informationsmaterial	123	77,8
durch Elternabende	42	26,6
von älterem Geschwisterkind	29	18,4
durch Informationsveranstaltungen	20	12,7
durch direkten Kontakt mit der Klassenlehrkraft	14	8,9

13. "Sieht die Grundschule eine Fortführung der erworbenen instrumentalen, orchestralen, tänzerischen bzw. gesanglichen Fähigkeiten in den auf JeKits folgenden Klassen in Form eines AG-Angebotes vor?"		
	Anzahl	Prozent
ja	52	37,7
nein	67	48,6
in Vorbereitung	19	13,8
Gesamt	138	100,0

14. "Wir konnten ein Nachfolgeprogramm für den JeKits-Unterricht zusammen mit einer oder mehreren Kooperationsschulen einrichten."		
	Anzahl	Prozent
ja	43	58,9
nein	26	35,6
in Vorbereitung	4	5,5
Gesamt	73	100,0

15. "Wenn ja, findet diese Fortführung in Zusammenarbeit mit dem außerschulischen Kooperationspartner statt?"		
	Häufigkeit	Prozent
ja	20	40,0
nein	30	60,0
Gesamt	50	100,0



16. "Beeinflusst JeKits die Zahl der Anmeldungen an Ihrer Institution?"			
		Anzahl	Prozent
"Wenn Sie die Entwicklung der letzten drei Jahre betrachten, gibt es durch JeKits bedingt tendenziell..."	mehr Anmeldungen	32	42,7
	etwa gleich viele Anmeldungen	37	49,3
	weniger Anmeldungen	6	8,0
	Gesamt	75	100,0

17. "Wie hoch ist die Übergangsquote von JeKits 2 zu freien Angeboten an Ihrer Institution?"		
	Anzahl	Prozent
weiß nicht	7	9,3
> 10%	18	24,0
11-30%	31	41,3
31-45%	12	16,0
mehr als 46%	7	9,3
Gesamt	75	100,0

18. Kreuztabelle: Geschlecht & Teilnahme an JeKits 2 (Instrumente)					
			Teilnahme an JeKits 2		Gesamt
			nein	ja	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	11	11	22
		% innerhalb von Geschlecht	50 %	50 %	100,0 %
	männlich	Anzahl	10	7	17
		% innerhalb von Geschlecht	59 %	41 %	100,0 %

	Gesamt	Anzahl	21	18	39
		% innerhalb von Geschlecht	53,8 %	46,2 %	100,0 %

19. Kreuztabelle: Geschlecht & Teilnahme an JeKits 2 (Singen)

		Teilnahme an JeKits 2		Gesamt	
		nein	ja		
Geschlecht	weiblich	Anzahl	11	18	29
		% innerhalb von Geschlecht	38 %	62 %	100,0 %
	männlich	Anzahl	18	9	27
		% innerhalb von Geschlecht	67 %	33 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl	29	27	56
		% innerhalb von Geschlecht	51,8 %	48,2 %	100,0 %

20. Kreuztabelle: Geschlecht & Teilnahme an JeKits 2 (Tanzen)

		Teilnahme an JeKits 2		Gesamt	
		nein	ja		
Geschlecht	weiblich	Anzahl	8	32	40
		% innerhalb von Geschlecht	20 %	80 %	100,0 %
	männlich	Anzahl	7	8	15
		% innerhalb von Geschlecht	47 %	53 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl	15	40	55
		% innerhalb von Geschlecht	27,3 %	72,7 %	100,0 %

21. Kreuztabelle: Kulturelles Kapital (2-stufig) in der Familie & Teilnahme an JeKits 2					
			Teilnahme an Je-Kits 2		Gesamt
			nein	ja	
Kulturelles Kapital	unterdurchschnittlich	Anzahl	24	21	45
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	53,3 %	46,7 %	100,0 %
	überdurchschnittlich	Anzahl	22	34	56
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	39,3 %	60,7 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl	46	55	101
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	45,5 %	54,5 %	100,0 %

22. Kreuztabelle: Aktivität der Kinder außerhalb der Schule & Geschlecht					
			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Aktivität der Kinder außerhalb der Schule	niedrig	Anzahl	8	27	35
		% innerhalb von Geschlecht	7,5 %	33,8 %	18,8 %
	eher niedrig	Anzahl	18	21	39
		% innerhalb von Geschlecht	17,0 %	26,3 %	21,0 %
	mittel	Anzahl	20	16	36
		% innerhalb von Geschlecht	18,9 %	20,0 %	19,4 %
	eher hoch	Anzahl	30	9	39
		% innerhalb von Geschlecht	28,3 %	11,3 %	21,0 %
	hoch	Anzahl	30	7	37
		% innerhalb von Geschlecht	28,3 %	8,8 %	19,9 %
Gesamt	Anzahl	106	80	186	

	% innerhalb von Geschlecht	100,0 %	100,0 %	100,0 %
--	----------------------------	---------	---------	---------

23. Kreuztabelle: Aktivität der Kinder außerhalb der Schule (5-stufig) & Teilnahme an JeKits 2

% innerhalb von Aktivität der Kinder außerhalb der Schule		Teilnahme an JeKits 2		Gesamt
		nein	ja	
Aktivität der Kinder außerhalb der Schule	niedrig	70 %	30 %	100,0 %
	eher niedrig	46 %	54 %	100,0 %
	mittel	42 %	58 %	100,0 %
	eher hoch	33 %	67 %	100,0 %
	hoch	22 %	78 %	100,0 %
	Gesamt	42,1 %	57,9 %	100,0 %

24. Kreuztabelle: Stellenwert kultureller Bildung in der Familie & Teilnahme an JeKits 2

			Teilnahme an JeKits 2		Gesamt
			nein	ja	
Stellenwert kultureller Bildung in der Familie	niedrig	Anzahl	23	16	39
		% innerhalb von Teilnahme an JeKits 2	45,1 %	21,6 %	31,2 %
	mittel	Anzahl	16	27	43
		% innerhalb von Teilnahme an JeKits 2	31,4 %	36,5 %	34,4 %
	hoch	Anzahl	12	31	43

		% innerhalb von Teilnahme an JeKits 2	23,5 %	41,9 %	34,4 %
	Gesamt	Anzahl	51	74	125
		% innerhalb von Teilnahme an JeKits 2	100,0 %	100,0 %	100,0 %

25. Kreuztabelle: Kulturelles Kapital in der Familie (5-stufig) & Teilnahme an JeKits 2

			Teilnahme an JeKits 2		Gesamt	
			nein	ja		
Kulturelles Kapital	niedrig	Anzahl	8	10	18	
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	44,4 %	55,6 %	100,0 %	
	eher niedrig	Anzahl	12	9	21	
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	57,1 %	42,9 %	100,0 %	
	mittel	Anzahl	7	8	15	
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	46,7 %	53,3 %	100,0 %	
	eher hoch	Anzahl	7	12	19	
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	36,8 %	63,2 %	100,0 %	
	hoch	Anzahl	12	16	28	
		% innerhalb von Kulturelles Kapital	42,9 %	57,1 %	100,0 %	
		Gesamt	Anzahl	46	55	101
			% innerhalb von Kulturelles Kapital	45,5 %	54,5 %	100,0 %

26. Kreuztabelle: Musikalische/Tänzerische Aktivität des familiären Umfelds (3-stufig) & Teilnahme an JeKits 2

		Teilnahme an JeKits 2		Gesamt	
		nein	ja		
Musikali- sche/Tänz erische Aktivität des fami- liären Umfelds	niedrig	Anzahl	10	15	25
		% innerhalb von Musi- kalische/Tänzerische Aktivität des familiären Umfelds	40,0 %	60,0 %	100, 0 %
	mittel	Anzahl	10	16	26
		% innerhalb von Musi- kalische/Tänzerische Aktivität des familiären Umfelds	38,5 %	61,5 %	100, 0 %
	hoch	Anzahl	10	15	25
		% innerhalb von Musi- kalische/Tänzerische Aktivität des familiären Umfelds	40,0 %	60,0 %	100, 0 %
	Gesamt	Anzahl	30	46	76
		% innerhalb von Musi- kalische/Tänzerische Aktivität des familiären Umfelds	39,5 %	60,5 %	100, 0 %

27. Kreuztabelle: Kulturelles Kapital (5-stufig) & "Beiträge sind zu hoch"						
% innerhalb von Kulturelles Kapital						
		"Beiträge sind zu hoch"				
		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	Gesamt
Kulturelles Kapital	niedrig	13,3 %	53,3 %	20,0 %	13,3 %	100,0 %
	eher niedrig	22,2 %	33,3 %	44,4 %	0 %	100,0 %
	mittel	50,0 %	41,7 %	8,3 %	0 %	100,0 %
	eher hoch	36,8 %	42,1 %	15,8 %	5,3 %	100,0 %
	hoch	50,0 %	45,8 %	4,2 %	0 %	100,0 %
	Gesamt	35,2 %	43,2 %	18,2 %	3,4 %	100,0 %

edukatione  
Agentur für Beratung im  
Bildungsbereich  
Vollmersstr. 44  
28219 Bremen